

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FREDERICO GONÇALVES PEDROSA

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA VIOLA CAIÇARA NA ILHA DE
VALADARES: POSSIBILIDADES E LIMITES DE SUA DIDATIZAÇÃO

CURITIBA
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FREDERICO GONÇALVES PEDROSA

O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA VIOLA CAIÇARA NA ILHA DE
VALADARES: POSSIBILIDADES E LIMITES DE SUA DIDATIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, Área de Concentração em Educação, Cognição e Filosofia da Música, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

CURITIBA
2017

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)

Pedrosa, Frederico Gonçalves

O Processo de ensino/aprendizagem da viola caçara na ilha de Valadares: possibilidades e limites de sua didatização. / Frederico Gonçalves Pedrosa – Curitiba, 2017.

142 f.


Orientador : Prof. Dr.Guilherme Gabriel Ballande Romanelli
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

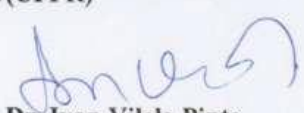
1. Viola caçara. 2. Manuais didáticos. 3. Educação musical. I.Título.

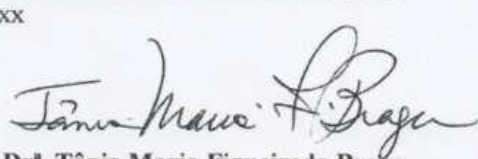
CDD 780

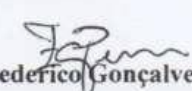


Ata centésima quinquagésima sexta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu o mestrando Frederico Gonçalves Pedrosa. No décimo nono dia de dezembro de dois mil e dezessete, às catorze horas, na sala 208, no Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **Guilherme Romanelli (UFPR)**, orientador, **Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (UFPR)** e **Ivan Vilela Pinto (USP)**, *por Skype*, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: “**O Processo de Ensino/Aprendizagem da Viola Caiçara na Ilha de Valadares: Possibilidades e Limites de sua Didatização**”, apresentada por Frederico Gonçalves Pedrosa. A sessão teve início com a apresentação oral do mestrando sobre o estudo desenvolvido. O senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra à primeira examinadora, e ao segundo, *por Skype*, para as suas arguições, seguidos pela defesa do candidato. Na sequência, o Professor **Guilherme Romanelli** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reuniu-se em sigilo para avaliação final do candidato. Em seguida, o senhor Presidente declarou *aprovado* o candidato, que *obteve* o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pelo candidato. Feita em Curitiba, no décimo nono dia de dezembro de dois mil e dezessete. XXXXXXXXXXXXXXXX


Dr. Guilherme Romanelli
(UFPR)


Dr. Ivan Vilela Pinto
(USP)


Dr. Tânia Maria Figueiredo Braga
Garcia
(UFPR)

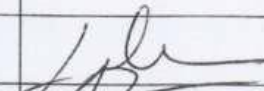
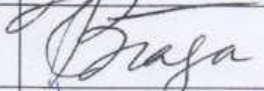
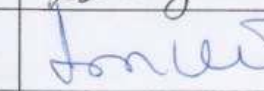

Frederico Gonçalves Pedrosa

PARECER


Defesa de dissertação de mestrado de **Frederico Gonçalves Pedrosa** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli**, **Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia**, **Ivan Vilela Pinto**, arguíram, nesta data, o candidato, a qual apresentou a dissertação: "**O Processo de Ensino/Aprendizagem da Viola Caiçara na Ilha de Valadares: Possibilidades e Limites de sua Didatização**".

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que o candidato está apto ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Guilherme Romanelli (UFPR)		Aprovado
Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia (UFPR)		Aprovado
Ivan Vilela Pinto (USP)		Aprovado

Curitiba, 19 de dezembro de 2017.


Prof. Dr. Rosane Cardoso de Araújo
Coordenadora do PPGMúsica



À minha filha Maria.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer ao prof. Guilherme Romanelli por acreditar no projeto, pelas orientações sempre pertinentes e pelo direcionamento seguro nesta caminhada.

Aos professores Dra. Tânia Braga Garcia e Dr. Ivan Vilela pela generosidade nas considerações feitas na qualificação.

Aos mestres de fandango, principalmente Aorelio Domingues Borba e José Martins Filho (Zeca), que além de mestres do fandango caçara são grandes companheiros que contribuíram imensamente com a construção deste texto.

Aos meus pais, irmãos, tios, primos e à minha filha (em especial) pelo incentivo e por compreender a indisponibilidade durante o período de pesquisa.

À Ana Carolina Cabral pelo carinho pelo qual acompanhou o processo, me ouvindo, dando colo para as angústias, entendendo as ausências e se alegrando com as conquistas.

Aos professores da UNESPAR – *campus* II – Faculdade de Artes do Paraná, que além de exemplos de profissionais e primeiros professores acadêmicos foram também colegas e apoiadores.

Aos companheiros, músicos e pesquisadores Leonardo Cardoso, Ronaldo Tinoco, Isaac Dias, Lauri dos Santos e José Navarro pelas inúmeras conversas e também aos amigos do grupo Paranambuco por permitirem as experimentações musicais relacionadas ao fandango e à cultura caçara.

Aos associados da Mandicuera, Mariana Zanette, Poro, Giovan, Mestre Miguel e Jonas, que acompanham de perto toda a minha trajetória dentro do fandango.

Por fim, mas não de menor importância, aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, pela generosidade em compartilhar os seus conhecimentos.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da investigação sobre processos de ensino/aprendizagem musicais relacionados aos saberes tradicionais das violas caixaras da Ilha dos Valadares (Paranaguá/PR) e as possibilidades de sua didatização; tendo o manual didático como foco de discussão deste processo. Usaram-se de aportes teóricos da etnografia educacional, a partir de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, somados a entrevistas e observação participante com a finalidade de levantamento de dados. Fez-se, também, revisão de literatura, buscando trabalhos relacionados aos fandangos caixaras e as suas formas de transmissão de conhecimento; as violas brasileiras e as violas caixaras. Neste processo se encontrou definições importantes sobre o processo de ensino/aprendizagem no fandango, a imitação criativa, e sobre os manuais didáticos. Através da experiência de campo, bem como das entrevistas, pode-se elencar aspectos recorrentes entre as pesquisas encontradas, as falas dos mestres entrevistados e as práticas de transmissão observadas. Percebeu-se que hoje, ao contrário do que ocorria anos atrás, existem momentos e espaços voltados para a transmissão do fandango como, por exemplo, as oficinas ministradas por Mestre Zeca na Fundação Cultural da Cidade de Paranaguá. Apesar deste fato se observa que a maior parte dos processos de ensino/aprendizagem acontecem em momentos como a romaria da Folia do Divino Espírito Santo, quando se toca fandango nos momentos de descontração. Verificou-se a importância de novos movimentos com participação de diversos atores do fandango como o projeto de salvaguarda “Ô de Casa!” que permite momentos de ensino/aprendizagem e de formação de novos grupos como o Grupo Mestre Eugênio – da Ilha dos Valadares – que tem propiciado momentos de aprendizado para crianças. Observou-se que aprender a viola caixara é também aprender uma identidade cultural. As discussões sobre as possibilidades de didatização dos toques da viola caixara se mostraram profícuas já que: a) esse é um processo que já acontece com outras violas em território nacional; b) os mestres caixaras já se preocupam com a didatização; c) já aconteceram movimentos dos próprios mestres no sentido de produzir materiais didáticos. Indica-se, assim, que possíveis pesquisas possam se voltar para a confecção de manuais didáticos para ensino violas caixaras.

Palavras-chave: viola caixara, manuais didáticos, educação musical

ABSTRACT

This master's thesis presents the results of a research on musical teaching/learning processes related to the traditional knowledge of *caiçaras violas* (a five course string guitar) from the *Ilha de Valadares* (An island in southern Brazil – part of the municipality of Paranaguá/PR) and the possibilities of their didatization; with the didactic manual as the focus of discussion in this process. Theoretical contributions from educational ethnography by Elsie Rockwell and Justa Ezpeleta were used with fieldwork, interviews and participant observation for the data collection, as well as the literature review, searching for works related to *caiçaras*, *fandangos* and their forms of transmission of knowledge; to Brazilian violas and *caiçaras violas*. In this process, we find important definitions about the process of teaching/learning in fandango, creative imitation, and about textbooks. Through the field experience as well as the interviews, one can list recurrent aspects between the researches found, the talks of the masters interviewed and the transmission practices observed. It was noticed that today, contrary to what happened years ago, there are moments and spaces aimed at the transmission of the fandango, as for example the workshops taught by *Mestre Zeca* in the Cultural Foundation of the City of Paranaguá. In spite of this fact it is observed that most of the teaching/learning processes take place at moments like the pilgrimage of the *Folia do Divino Espírito Santo*, when fandango is played in moments of relaxation. The importance of new movements with the participation of several *fandango* actors was verified, such as the "*Ô de Casa!*" Safeguard project, which allows teaching/learning and training sessions for new groups such as the *Grupo Mestre Eugênio*, which has provided moments of learning for children. It was observed that learning viola *caiçara* is also to learn a cultural identity. The discussions about the possibilities of the didatization of *viola caiçara* proved fruitful since: a) is a process that already happens with other violas in national territory; b) the *caiçaras* masters already worry about the didatization; c) there have already been movements of the masters themselves in the sense of producing didactic materials. It is thus indicated that possible research can be turned to the preparation of teaching manuals for *caiçaras violas*.

Keyword: Violas Caiçaras, Textbooks, Musical Education

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Grupo de Fandango da Associação Mandicuera.....	18
Figura 2: Partitura de Vilão de Lenço.....	33
Figura 3: Afinação oitavada ou ponteado do paraná.....	34
Figura 4: Transcrição de Anu.....	36
Figura 5: O Estado de São Paulo, 26/10/75, p.33.....	39
Figura 6: O Estado do Paraná, 29/05/1980.....	39
Figura 7: O Estado de São Paulo, 05/10/1985.....	40
Figura 8: Viola com marcas no braço.....	43
Figura 9: Rabeca com marcas no espelho	43
Figura 101: Violas portuguesas.....	50
Figura 11: Grammtica (BARROS, 1540, p. 13)	50
Figura 12: Emigrantes portugueses (MORAIS, 2016, p. 30)	51
Figura 13: Violas brasileiras	52
Figura 14: Peditório com irmãos e folia do divino, de 1826. Gravura de J. B. Debret.....	54
Figura 15: Sebastião Brandão, Mestre da Viola de Cocho.....	62
Figura 16: Violas e machetes produzidos pelo Projeto Artesanias.....	64
Figura 17: Viola fabricada por Aorelio Domingues com o destaque para a cantadeira	65
Figura 18: Viola caiçara de Morretes/PR, feita por Martinho dos Santos.....	66
Figura 19: Acordes das violas caiçaras (GRAMANI, 2009, p.48)	67
Figura 20: Afinação <i>Intaivada</i> (FERRERO, 2007 p. 83)	67
Figura 21: Afinações <i>Intaivada</i> , Pelo Meio e Pelas Três.....	68
Figura 22: Dondom, transcrito pelo autor.....	69

Figura 23: Manuel Bento com viola campaniça e Martinho dos Santos com viola caíçara em Pelas Três	70
Figura 24: A Arte de pontear Viola (2015)	89
Figura 25: Relação entre movimento político livros didáticos e perfil docente.....	95
Figura 26: Tablatura francesa (NOGUEIRA, 2016, p.125)	96
Figura 27: Tablatura espanhola (NOGUEIRA, 2016, p.125)	97
Figura 28: Tablatura italiana (NOGUEIRA, 2016, p.125)	97
Figura 29: A presença do negro na fotografia de XIX – Pernambuco	100
Figura 30: Corrêa (2002, p. 80)	104
Figura 31: Deghi (2004, p. 24),.....	105
Figura 32: Ivan Vilela (S/D)	106
Figura 33: Nobre (2008)	106
Figura 34: Fandango na Escola (SEED, 2007)	109
Figura 35: Partitura São João de Rodolfo Vidal.....	110
Figura 36: Meu primeiro livro de comunhão e confissão.....	111
Figura 37: Mapa elaborado pelo autor contendo as regiões onde nasceram os mestres entrevistados	113
Figura 38: Primeira forma de se tocar Chamarrita de Zeca da Rabeca.....	115
Figura 39: Chamarrita.....	115
Figura 20: Grupo Mestre Eugênio.....	117
Figura 41: Movimento da mão direita do Dondom.....	118
Figura 42: Cordas de carretel portuguesas.....	121
Figura 43: Mestre Waldemar.....	130
Figura 44: Mestre Zeca.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Manuais selecionados	101
Tabela 2: Conteúdos Avaliados.....	102

GLOSSÁRIO

Bojo – também chamado de corpo ou caixa de ressonância é a parte dos instrumentos de corda que, via de regra, contém laterais, tampo e fundo. É o que faz o som das cordasressoarem em maior amplitude.

Chamamé – é um estilo musical tradicional da província de Corrientes, Argentina, recorrente no Paraguai e em vários locais do Brasil (p.e. nos estados do Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul). Caracteriza-se pela sobreposição do compasso binário composto e do ternário simples, com harmonia de acordes com função de tônica e dominante e possui instrumentação feita de dois violões, *bandoneón* e contrabaixo. No Brasil substitui-se o *bandoneón* pelo acordeom de 120 baixos

Cravelhal – também chamado de mão, é o lugar onde são colocadas as cravelhas.

Cravelhas - uma de madeira que, em instrumentos de corda, permite controlar a tensão aplicada à corda para regular a sua afinação. É um sistema anterior às tarraxas, que contém um mecanismo interno, possibilitando maior precisão na afinação

Guarânia - estilo musical de origem paraguaia, em compasso ternário, andamento lento, geralmente em tom menor.

Machete – para este texto, machete designarão instrumento de quatro cordas usado no contexto do fandango caíçara como instrumento iniciador à viola. Dotado de quatro ordens simples afinadas em lá, fá#, ré, lá (da corda mais aguda à mais grave).

Quarta aumentada: esta expressão se refere a um intervalo musical de três tons de distância entre duas notas.

Rasqueado (ainda rasgueado ou rasgado) – é uma palavra derivada do espanhol para rasgado, que significa arrastar as unhas da mão direita (para uma pessoa

destra) sobre as cordas a fim de produzir sons das cordas – em oposição ao dedilhado.

Terças paralelas – conhecido como escalas duetadas nas violas caipiras, são padrões de execução característicos onde as notas se movem em intervalo harmônicos de terças maiores ou menores. É também a partir destes intervalos que os cantores de música caipira cantam.

Trasteira – também chamada de escala, é a madeira que sobrepõe o braço dos instrumentos de cordas beliscadas e onde se assentam os trastes – pequenos pedaços de ferro que são inseridos perpendicularmente.

Turina – também chamada de cantadeira ou periquita, corda que se insere entre o braço e o bojo nas violas caixaras (foto na página 51).

SUMÁRIO

1 INTIRUMA (APRESENTAÇÃO)	17
2 ESCOLHA DO TERRENO (INTRODUÇÃO)	20
3 COIVARA DA ROÇA (O CAIÇARA E O FANDANGO)	23
3.1 OS CAIÇARAS E OS SEUS FANDANGOS.....	24
3.1.1 A ilha dos Valadares – musicalidades dos fandangos ilhéus.....	30
3.2 Ô DE CASA: JÁ VAI ACABAR?	38
3.3 TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO NO FANDANGO.....	42
4 MUTIRÃO DE PLANTIO (VIOLAS BRASILEIRAS)	48
4.1 DAS GUITARRAS LATINAS ÀS VIOLAS CAIPIRAS.....	48
4.2 AS VIOLAS BRASILEIRAS DO SÉCULO XX.....	55
4.2.1 Escolarização das violas brasileiras.....	58
4.3 AS VIOLAS CAIÇARAS.....	64
4.3.1 Semelhanças entre violas campaniças e violas caiçaras.....	70
5. COLHEITA (METODOLOGIA)	73
5.1 REFERÊNCIAS DO CAMPO TEÓRICO DA ETNOGRAFIA.....	73
5.1.1 Observação Participante.....	76
5.1.2 Entrevista.....	77
5.2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS PARA ESTE ESTUDO.....	79
6 PARTILHA (SOBRE OS MANUAIS DIDÁTICOS)	81
6.1 DEFINIÇÃO DE MANUAIS DIDÁTICOS.....	81
6.1.1 Os manuais didáticos enquanto materialização da cultura escolar.....	86
6.2 OS MANUAIS DIDÁTICOS EM MÚSICA.....	89
6.2.1 Tablaturas.....	96
6.3 OS MANUAIS DIDÁTICOS DAS VIOLAS BRASILEIRAS.....	98
6.3.1 Estudo sobre manuais didáticos de violas brasileiras.....	101
6.4 MANUAIS DIDÁTICOS NA RELAÇÃO COM A CULTURA CAIÇARA.....	107
7 AS VOZES DOS MESTRES	112
7.1 LOCALIDADE NATAL E AFINAÇÃO DA VIOLA.....	113
7.2 ENSINO/APRENDIZAGEM DA VIOLA NO FANDANGO.....	114

7.3 ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE A APRENDIZAGEM.....	118
7.4 MUDANÇAS NO FANDANGO.....	120
8 TRÁFICO DE FARINHA (POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM MANUAL DIDÁTICO PARA VIOLAS FANDANGUEIRAS).....	123
8.1 PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO.....	123
8.2 CULTURA ESCOLAR E CULTURA CAIÇARA.....	124
8.3 CONSERVATÓRIO MUSICAL TRADIÇÃO CAIÇARA.....	127
8.4 MANUAL DIDÁTICO PARA VIOLAS CAIÇARAS.....	128
9 BAILE DE FANDANGO (CONCLUSÕES)	132
10 REFERÊNCIAS.....	135

1 INTIRUMA (APRESENTAÇÃO)

No ano de 2007 tive a oportunidade de migrar do interior de Minas Gerais para a capital paranaense a fim de cursar o Bacharelado em Musicoterapia. Naquele momento tinha contato e vivência com o estudo de contrabaixo elétrico e acústico além de estudo inicial de violão. Possuía, também, experiências com bandas de *heavy metal*, *rock* e *pop rock*, tendo oportunidade de apresentar por algumas cidades do interior do estado mineiro. A despeito disso, mesmo em convivência com os populares mineiros, não me interessei, nas duas primeiras décadas da minha vida, pelas culturas populares que havia na minha região – congados, caboclinhos e folias de reis.

Durante o primeiro ano da graduação, já em Curitiba, me foi oportunizado grande contato com as culturas tradicionais a partir de artistas e grupos locais e nacionais como Mundaréu e A Barca além de grupos que veiculavam culturas afrobrasileiras como maracatu, coco e jongo. Não foi sem surpresa que conheci o fandango, apenas como observador, a partir de uma oficina ministrada pelo mestre Aorelio Domingues na faculdade em que cursava.

Durante os quatro anos de graduação tive oportunidade de me aproximar do repertório de música étnica com o grupo Omundô e mais especificamente do repertório de *jazz manouche* com o grupo Jazz Cigano Quinteto – grupos em que atuei como contrabaixista acústico. Aproximei-me, também, da música caipira a partir das práticas de estágios e dos repertórios dos pacientes, fato que culminou com a aquisição de uma viola caipira.

Em 2012, fui convidado a integrar a Orquestra Rabecônica do Brasil, projeto encabeçado por Aorelio Domingues que visa apresentar um espetáculo¹ elaborado a partir da estética caçara de sua vivência particular. A partir da participação neste

¹ O espetáculo Açucena contém aspectos de Boi de Mamão, Folia do Divino Espírito Santo e Fandango Caçara. Fato interessante é que os instrumentos foram elaborados partir das técnicas de construção caçara, assim, todos os instrumentos de cordas friccionadas foram renomeados como derivações de rabeca: Rabiola, Rabello e Rabecão, referindo-se respectivamente às funções dos instrumentos europeus em suas orquestras: viola, violoncelo e contrabaixo.

projeto recebi o convite de integrar alguns bailes com o Associação Mandicuera² nos tradicionais bailes de Paranaguá executando o rabecão³.



Figura 1: Grupo de Fandango da Associação Mandicuera. Sentados, da esquerda para a direita, estão Aliete Domingues, Poro de Jesus, Zeca da Rabeca e Aorélio Domingues (SILVEIRA, 2015, p.185)

A partir das experiências com os referidos bailes no Mercado do Café, da cidade de Paranaguá senti extrema necessidade de me aproximar da cultura musical caiçara, já que era aparente o meu despreparo em tocar aquela música diferente de tudo que já havia praticado. Destarte, aproveitei as frequentes oportunidades de descer a serra para me acostar com mais intimidade da forma de se tocar a viola – já que percebia nos bailes que ela era o instrumento que direcionava as músicas executadas.

² A Associação Madicuera de Cultura Popular é um órgão não governamental gerido presidido por Aorélio Domingues e Eloir de Jesus (Poro) que tem como missão resgatar e promover a cultura popular caiçara na Ilha dos Valadares e em Paranguá/PR onde se localiza.

³ Nome frequentemente usado para se referir ao contrabaixo acústico.

Aos poucos tive mais contato com outras manifestações caiçaras levadas a cabo pela Associação Mandicuera e participei, também, do folguedo denominado Boi de Mamão e da Folia do Divino Espírito Santo, em constante busca de compreender melhor a referida musicalidade caiçara. Tanto se deu minha aproximação em relação à viola do fandango – inclusive por se tratar de instrumento correlato ao violão e à viola caipira, os quais já possuía familiaridade – que atualmente integro a Orquestra Rabecônica do Brasil e a Folia do Divino Espírito Santo como violeiro.

2 ESCOLHA DO TERRENO (INTRODUÇÃO)

Esta dissertação, em vista do exposto na apresentação, faz parte de um *continuum* de atividades relacionadas à imersão de seu autor na cultura caiçara que levam a investigar, de forma cada vez mais próxima, os seus aspectos intrínsecos. Tem como objeto de estudo a viola caiçara e os processos de transmissão de conhecimentos que circulam sua prática e objetiva analisar a forma como ocorre o ensino/aprendizagem das violas contidas nos fandangos caiçaras da cidade de Paranaguá, com base no corpo teórico da educação.

Para alcançar tal intento fez-se um trabalho de caráter etnográfico onde se lançou mão de aportes da etnografia da educação, baseado em Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, com técnicas de observação participante e entrevistas. Por não pretender um extenso período de trabalho de campo, pode-se dizer que essa dissertação não se constitui em trabalho etnográfico, em sentido estrito.

A partir de contato prévio com os sujeitos da pesquisa delinear-se as entrevistas e procedimentos importantes para a observação participante. Foram feitas entrevistas com cinco mestres fandangueiros, registrando pontos pertinentes e importantes de serem grafados. Em posse dos materiais produzidos pelas entrevistas e observação participante discutiu-se elementos importantes para uma didatização dos toques das violas caiçaras.

Como se destacará ao longo do texto são constantes os alarmes para a dificuldade da manutenção desta cultura popular desde que os hoje moradores da Ilha dos Valadares saíram dos sítios em que moravam. No entanto, nota-se que a cultura caiçara é dinâmica e que ocorrem várias ações de manutenção e salvaguarda, corroborando para conexão dos atores do fandango caiçara e produzindo apresentações, CDs, DVDs e peças teatrais.

Outras ações que contribuem para o dinamismo da referida cultura são as pesquisas acadêmicas que, como será exposto no próximo capítulo, são realizadas no contexto do fandango caiçara desde a primeira metade do século XX. O texto que ora se introduz encontra-se inserido neste universo e se propõe a discutir, também, as possibilidades de didatização das violas incidentes neste contexto; o que já se trata de uma mudança – e que, como se verá, vai ao encontro das expectativas dos mestres.

Para a construção dos capítulos, adotou-se o que foi chamado de metodologia caiçara, por Franco (2015). Segundo este autor ao se fazer um mutirão de plantio é preciso realizar algumas etapas, a saber: a escolha do terreno; a coivara da roça (ou preparação do solo); o mutirão de plantio; a colheita; o tráfico de farinha e o Baile de Fandango. Os capítulos foram nomeados a partir desta lógica fazendo adaptações para a realidade desta pesquisa.

A apresentação foi nomeada como **Intiruma**, nome dado para o café da manhã, que usualmente era servido em conjunto a farinha. Após a parte introdutória i– a **Escolha do Terreno** – será abordada a **Coivara da Roça** onde serão revisados estudos sobre os caiçaras e os fandangos que produzem. Esta revisão propõe entender os sujeitos e os contextos de transmissão das violas caiçaras bem como por quais processos se dão o ensino/aprendizado nesta cultura tradicionalmente transmitida pela oralidade.

Posteriormente, durante o **Mutirão de Plantio**, falar-se-á sobre as violas brasileiras buscando compreender o percurso histórico dos instrumentos que deram origem a viola que se conhece hoje, traçando um caminho entre as guitarras latinas (do século XII) até às violas caipiras do início do século passado. Posteriormente serão abordadas as violas brasileiras, já no século XX, e os processos de escolarização dos quais vem participando para findar comunicando sobre as violas caiçaras e suas particularidades.

O capítulo subsequente trata dos manuais didáticos e, por isso, não recebeu um termo caiçara como título. O capítulo nominado de **Caderno de Notas** percorre um caminho para uma conceitualização sobre o que são os manuais didáticos para este trabalho, discutindo-os a partir da cultura escolar. Haverá também um destaque para os manuais didáticos em música (e sua forma de notação musical – incluindo as tablaturas), os manuais relativos às violas brasileiras e, por fim, os manuais que versam sobre a cultura caiçara.

No capítulo intitulado **Colheita** (Metodologia) tratar-se-á sobre quais as técnicas de pesquisa usadas neste trabalho, destacando-se a etnografia educacional, a observação participante e as entrevistas. O próximo capítulo evidencia as **Vozes dos Mestres** onde serão comentados os dados colhidos a partir das conversas com os mestres fandangueiros no sentido de buscar o que é importante que um violeiro de fandango saiba fazer e como se dão os processos de ensino/aprendizagem na Ilha de Valadares.

Em posse dos conhecimentos dos mestres caiçaras se discutirá as possibilidades de didatização dos saberes voltados às violas caiçaras e as possibilidades e limites para confecção de manual didático (no sentido de materialização de prática de ensino) no item seguinte, nominado como **Tráfego de Farinha**. Por fim, todos são convidados para o **Baile de Fandango** (Conclusão), espaço em que serão indicados, amiúde, os achados desta pesquisa.

É preciso destacar, ainda, que algumas palavras serão usadas com sentidos diferentes. Quando se usar a expressão “viola caiçara” será como sinônimo de “viola fandanguera”, ou seja, a viola usada no fandango caiçara. Quando se falar de outra viola do contexto brasileiro se usará sempre em par com outra palavra, como viola caipira ou viola machete. Quando isso não acontecer e se usar apenas a expressão “violas” quer-se dizer do conjunto de todas as violas encontradas no território nacional.

Por fim indica-se a presença de um glossário para dar conta de explicar, mais detalhadamente, termos próprios do fandango ou do jargão da área de conhecimento da música. Quando as palavras presentes no glossário aparecerem no texto elas estarão sublinhadas.

3 COIVARA DA ROÇA (O CAIÇARA E O FANDANGO)

“O meu pai não me deu mestre / Minha mãe não me ensinou
Não sei por quem eu puxei / Violeiro e cantador”

O Fandango Caiçara é um sistema sociocultural complexo que envolve aspectos musicais (coreográficos, poéticos e festivos), de território (a região do lagamar) e de hábitos de vida dos seus sujeitos (os caiçaras) (MARTINS, 2006; SILVEIRA, 2014; GIORDANI, 2017). Ocorre entre o litoral sul do estado de São Paulo, nos municípios de Cananéia e Iguape, e no litoral norte do estado do Paraná, em Guaraqueçaba e Paranaguá – região chamada de Território do Fandango Caiçara⁴. Além destes locais, já foi incidente, também, em Morretes e Antonina, no estado do Paraná, num passado recente (IPHAN, 2011; CORRÊA; GRAMANI, 2006).

Existem outras regiões do país que possuem expressões populares com nome fandango, como é o caso de algumas expressões culturais no Rio Grande do Sul. Entretanto, segundo material produzido pela ONG Caburé, em parceria com pesquisadores do fandango, bem como com consultores caiçaras, o que singulariza o ritmo aqui exposto são as seguintes ações:

- a) Práticas que transitam pela fé, parentesco, trabalho e festa;
- b) Alternância de danças coreografadas e batidas com tamancos pelos homens, bem como danças de casais bailadas sem coreografia; e
- c) Universo musical e poético específico, com o uso de instrumentos como a **viola fandanguieira** (ou viola branca, como é conhecida em Iguape/SP), com suas afinações e toques característicos, juntamente com adufos⁵ e rabecas (IPHAN, 2011).

O texto que segue se fundamenta em revisões de estudos clássicos do fandango bem como com estudos mais atuais levados a cabo por antropólogos,

⁴ Notou-se nas práticas do projeto intitulado “Ô de Casa – salvaguarda do fandango caiçara”, que começou a ser executado no ano de 2017, a inserção de outras localidades neste território, como Ilha Bela/SP, Peruíbe/SP, Ubatuba/SP e Paraty/RJ. Percebe-se, assim, alterações atuais no entendimento dos caiçaras sobre o seu território.

⁵ Adufo ou adufe é um instrumento assemelhado ao pandeiro, confeccionado com aro de madeira (normalmente a caixeta) e coberto com couro. Nos intervalos ao redor do aro, como no pandeiro, as platinelas (ou soalhos), são chamados de “baterias” ou “brincos” e são, normalmente, feitas com tampinhas de garrafas amassadas. Em Portugal, o adufe é um pandeiro bímembranofone quadrangular (IPHAN, 2011).

etnomusicólogos e músicos para discutir os termos caiçara e fandango caiçara além de buscar entender a forma pela qual estes sujeitos produzem o processo de ensino/aprendizagem. Em um contexto mais específico, são apresentados subsídios para compreender a localidade da Ilha dos Valadares – de Paranaguá/PR.

3.1 OS CAIÇARAS E SEUS FANDANGOS

“O fandango Deus deixou / pro regalo da pobreza.
Quem se mete no fandango / não se lembra da riqueza”

A palavra caiçara designa as comunidades litorâneas formadas pela mescla da contribuição étnico-cultural dos indígenas, dos colonizadores portugueses e, em menor grau, dos escravos africanos. Essas comunidades estão entre as primeiras regiões do país colonizadas por ibéricos, datando por volta de 1502 as primeiras povoações. Historicamente, a região do lagamar experienciou diversos “ciclos econômicos” de apogeu e decadência, que propiciaram mobilidade espacial dos seus habitantes. Este processo resultou na aculturação étnica e cultural daqueles que hoje são entendidos como caiçaras (DIEGUES, 2006).

Etimologicamente, caiçara é originário da raiz linguística tupi-guarani, derivada da junção de duas palavras, *caá* que significa mato e *içara* que denota armadilha; *caiçara*, portanto, indica um sistema de proteção e de sobrevivência. Assim era chamada, pelos indígenas, a cerca de proteção fincada à volta da aldeia, bem como a cerca de pau-a-pique feita ao redor da roça, para impedir a entrada de animais. “A mesma palavra, posteriormente, passou a designar o rancho na beira do rio ou no combro das praias, para abrigar as canoas e os apetrechos da pescaria” (FONTES FILHO *apud* FERRERO, 2007, p. 34).

Em sua dissertação intitulada *Folclore, Cultura e Patrimônio: da produção social do(s) fandango(s)*, Carlos Silveira (2014) aponta que o caiçara, enquanto um tipo culturalmente específico, “expresso na ideia de povos e comunidades tradicionais, está diretamente vinculada à emergência das questões ambientais em âmbito doméstico e internacional” (p.127). Para realizar essa construção faz uma ampla revisão de literatura de grande parte dos estudos realizados desde o início do século XX.

Nos primeiros textos direcionados ao estudo dessas populações, vinculados às pesquisas folcloristas⁶, ou seja, quando se pensava no fandango, não se refletia explicitamente sobre seus sujeitos. Para Mário de Andrade, por exemplo, os fandangos eram considerados bens nacionais e para Inami Custódio Pinto, folclorista de grande atuação no fandango da Ilha de Valadares (lugar foco do estudo aqui realizado), o fandango era a mais legítima manifestação paranaense (SILVEIRA, 2014). Ou seja, para eles, essa manifestação cultural tinha um valor em si, deixando em segundo plano as complexas relações socioculturais dos seus sujeitos, nesse caso, os caiçaras.

Em contraste com Mário de Andrade e Inami Custódio, o dossiê que ampara a patrimonialização do Fandango Caiçara aponta que “o fandango é uma forma de expressão central no compartilhamento de práticas, modos de vida, saberes e cosmovisões das populações caiçaras” (IPHAN, 2011, p. 21). Assim, Carlos Silveira (2014) investiga o porquê da expressão caiçara ser atrelada ao fandango nas últimas décadas, a ponto de “fandango” e “caiçara” serem palavras co-extensivas.

A partir de ampla argumentação, o referido autor encontra que, a partir da década de 1950, inauguram no Brasil os Estudos de Comunidade que queriam entender como os modos de vida isolados se adequavam a modernidade. Assim, começou-se a pensar no caiçara como “sujeito que precisa ajustar seus modos tradicionais de sobrevivência em decorrência de mudanças socioeconômicas globais” (SILVEIRA, 2014, p.127). Em período posterior, ocorre uma mudança de rumo ideológico ao se pesquisar sobre esta região, o lagamar passa a figurar como um bioma intocado, rico em biodiversidade e, que por isso, deveria ser preservado e não mais se adequar desenvolvimento da modernidade. O novo status da região do Lagamar trouxe, de um lado, uma ampla divulgação da necessidade de preservação ambiental, mas também abalou a relação entre os povos tradicionais que ali viviam já que, a partir de uma legislação ambiental rígida, não poderiam manter seus centenários hábitos extrativistas na flora e fauna locais.

É neste contexto que a noção de caiçara começa a ser associada às ideias de “conservação ambiental” e “populações tradicionais”, delineando outra realidade para grande parte destes grupos que vivem entre o litoral paranaense e o litoral sul-fluminense, onde foram delimitadas dezenas de áreas de preservação ambiental. A

⁶ Para maior revisão sobre o tema ver o segundo capítulo da dissertação de Carlos Eduardo Silveira (2014).

partir desta lente ideológica pode-se identificar os trabalhos de Emílio Willems, Gioconda Mussolini, Fernando Mourão e Antônio Carlos Diegues que se ligam por relação orientando-orientador. Estes autores articulam seus conceitos através da “Antropologia da Pesca” e o fazem no sentido de que as culturas dos povos do lagamar criem unicidade para que, juntos, consigam ter relevância política frente às leis ambientais (SILVEIRA, 2014).

O processo de transformação de vários espaços nacionais em Áreas de Preservação Ambiental, como aconteceu no lagamar, teve várias resultantes para o fandango (por exemplo, foram criados grupos de identidade caiçara a fim de lutar politicamente pelos “direitos dos caiçaras”, como é o caso da Associação Jovem da Juréia). É neste sentido que o fandango passa a ser entendido como a principal expressão cultural desta população (*idem*).

Os afiliados à Antropologia da Pesca produziram inúmeros artigos, dissertações e teses onde se visualizou o fandango como expressão máxima da cultura caiçara. Algumas das ações positivas que estas lutas colheram foram a criação do Museu Vivo do Fandango, a Enciclopédia Caiçara (com seus seis volumes) e a patrimonialização do Fandango Caiçara como bem imaterial da humanidade.

Gramani (2009) aponta que, apesar do fandango, enquanto um conjunto de danças, ser objeto de pesquisa de vários autores, pouco se especulou sobre sua origem. Existem hipóteses, por exemplo, que, apontando para a influência ibérica do fandango no Brasil, enquanto outras, principalmente de autores europeus, levantam a possibilidade de que esta expressão popular teria saído das américas rumo ao continente europeu (BURKE *apud* GRAMANI, 2009; SILVERMAN; ELLIOT, 2015). Gottfried (*apud* GRAMANI, 2009) salienta que independente de sua origem parece irrefutável que o fandango é fruto das aculturações características do período colonial.

No século XVII o fandango era apreciado em Portugal por todas as camadas sociais enquanto no Brasil é descrito nas festas das altas classes do Rio de Janeiro ao Rio Grande do Sul até 1840, quando se recolhe às zonas rurais⁷ (RODERJAN *apud* GRAMANI, 2009). Historicamente, se encontram textos de viajantes europeus que, em solo brasileiro, entraram em contato com manifestações (de muita

⁷ Este êxodo de manifestações populares citadinas para o meio rural aconteceu com diversas manifestações populares nacionais, como se verá no capítulo 4.

semelhança ao fandango) em diversos locais, principalmente no Paraná. Entre os séculos XVIII e XIX alguns destes viajantes descreveram cenas do interior e da capital do referido estado que se assemelham, em muito, aos fandangos levados a cabo no litoral sul paulista e norte paranaense (PEREIRA, 2006).

Contudo, os fandangos, bem como os “batuques” realizados por negros escravizados, foram reprimidos ao longo dos séculos XVIII e XIX, tanto na capital quanto na parte interiorana do estado. Isto fez com que o a atuação do fandango se restringisse às comunidades rurais isoladas, não sobrevivendo nos centros urbanos (BUDASZ, 2002; MAGNUS PEREIRA, 2004; DIEGUES, 2006; IPHAN, 2011). A região do lagamar, por suas características geográficas que a isolam espacialmente do restante do estado paranaense e paulista, é um desses locais (FERRERO, 2007).

A região estuarina Iguape-Cananéia-Paranaguá, isolada pela serra do mar, permite grande comunicação entre suas comunidades – principalmente pelo Canal do Varadouro. A família Pereira⁸, por exemplo, se diz pertencente ao estado de São Paulo, porém a maior parte dos seus integrantes reside em cidades e povoados do estado do Paraná (MARCHI, SAENGER, CORRÊA, 2002).

Assim, pode-se dizer que a sobrevivência do fandango no litoral deu-se, também, pelo fato de que os grupos que foram deslocados dos centros urbanos mantiveram a força dessa expressão, que sobreviveu em meio a agricultores e pequenos produtores rurais. Prática constante neste grupo social era o “mutirão” (chamado também de pixurum ou ainda puxirão) que se constituía em uma forma de trabalho coletivo entre pessoas da comunidade, que se uniam para a derrubada da mata, cuidados com o roçado, puxada de peixe ou varação de canoa. Depois de um dia de trabalho coletivo, um fandango, como forma de pagamento, era oferecido pelo dono da casa ou da terra que havia sido trabalhada àqueles que o haviam ajudado. Era neste espaço também que se faziam as transmissões dos saberes musicais caiçaras (CORRÊA; GRAMANI, 2006; GRAMANI, 2009; MARTINS, 2006).

Com a modificação do contexto vivenciado pelos caiçaras, de acordo com as leis referentes às Áreas de Preservação Ambientais (APA), estes não podem mais realizar plantio de seu alimento, bem como são privados de retirarem da mata a matéria prima para construção de seus instrumentos musicais – a caixeta. Dessa

⁸ Família que possui grande número de músicos fandanguieiros, que conheceram algum prestígio, através de atividades como viagens para eventos, gravação de CD e constantes pesquisas como é o caso de Gramani (2009).

forma, muitos dos que moravam em sítios se mudaram para centros urbanos como Guaraqueçaba e Paranaguá, esta última cidade abriga grande quantidade de mestres fandangueiros vindos de outras regiões – residentes, principalmente, na Ilha dos Valadares.

O movimento migratório contribuiu para que o principal contexto para realização do fandango (o *mutirão*) já não existisse mais. Somam-se a isto outros fatores como a influência dos mais jovens pelas mídias massificadas, a atuação de igrejas neopentecostais que proíbem o fandango e o deslocamento social imposto à figura do velho (BOSI *apud* GRAMANI, 2009, p.16). Estes fatores fazem com que esta cultura popular fique restrita, cada vez mais, a um público cada vez menor. São constantes as preocupações acerca do fim da referida cultura popular⁹.

Em 1968, Vicente Ulandovski noticia no jornal O Estado do Paraná que o fandango está por acabar, dada a idade avançada dos folgadores (*batedores de tamanco*) e dos músicos que conduzem os bailes, por isso, alguns folcloristas e estudiosos começaram a realizar ações de revigoramento. Foi neste intuito que Inami Custódio Pinto, reconhecido folclorista paranaense, se une a Romão Costa, conhecido mestre *caiçara*, e fundam em 1966 o Grupo de Fandango Mestre Romão (ULANDOVSKI, 1968; GRAMANI, 2009). Muitos grupos foram formados no intuito de estabelecer outros espaços para que o ensino/aprendizagem se desse de forma ampla e com a manutenção dos saberes transmitidos pelos mais velhos, prática que acontece até os dias atuais.

Em sua dissertação de mestrado, Silveira (2014) estuda a relação do fandango com os atores que entram em contato com o fandango *caiçara*. Um dos fatos interessantes mostrados nesse texto é que, após um tempo de atuação do folclorista Inami Custódio, os próprios moradores da Ilha dos Valadares começaram a não se reconhecer no grupo formado do Mestre Romão e montaram outros grupos.

Silveira (2014), conclui que os intentos do pesquisador deram certo, já que os folcloristas que atuaram na Ilha dos Valadares apenas o fizeram para não deixar que o fandango acabasse. A partir do desenvolvimento de grupos diferentes (a estrutura de grupos não acontecia no fandango até então, por tanto os grupos se

⁹ Como se verá no subcapítulo 2.1.1

sucederam ao primeiro, são frutos do trabalho dos folcloristas) os insulanos se uniram para fazerem o “verdadeiro” fandango.

Pode-se dizer que a atuação de folcloristas permitiu que várias práticas fossem estabelecidas e que se minimizasse os efeitos negativos que as mudanças de contexto social e cultural impactassem nesta população. Na cidade de Morretes, citando outro exemplo, foi criado, na década de 70, sob orientação da professora Helmosa Salomão Ritcher, um grupo que logo encerrou suas atividades com o falecimento da professora nos anos 80 (CORRÊA, 2011). Como na experiência de Inami Custódio e Mestre Romão, o grupo sustentou as práticas da cultura localmente. Em 2001, formou-se o Grupo de Fandango Professora Helmosa, porém, neste grupo já não haviam músicos que tocassem os instrumentos típicos de um baile de fandango, dado o falecimento dos senhores que se davam a este ofício. Apesar disso, se contava com a ajuda esporádica de antigos fandangueiros da região (PEDROSA, 2016).

A partir de ampla revisão de literatura, das entrevistas realizadas em campo, bem como dos dados obtidos pela observação participante, argumenta-se que são várias as “formas de fazer” fandango. Em entrevista, senhor Anísio Pereira (2007) comenta que, ao se mudar de Guaraqueçaba para a Ilha dos Valadares teve que adaptar a sua forma de executar os instrumentos, bem como de cantar para o outro contexto. Senhor Leonardo, de Morretes/PR, em entrevista a Lopes (1986) diz que Manequinho da Viola (reconhecido como melhor violeiro por Inami Custódio [SILVEIRA, 2014]) não conseguiria tocar com os senhores Januário e Rufino de França, irmãos e violeiros do grupo da professora Helmosa, dada as diversas diferenças que existiam entre o fandango de Morretes e da Ilha de Valadares, em Paranaguá. Lopes (1986) pontua outras especificidades do fandango morretense, como o forte caráter improvisacional das músicas e as diferenças na forma de dançar e tamanquear.

Em sua dissertação Patrícia Martins (2006) discute as diversas sociabilidades por qual se passa o fandango e faz a distinção entre o “fandango doméstico” (referente aos sítios), o “fandango de baile” (que começou a ser organizado a partir da influência de folcloristas) e o fandango enquanto bem cultural (patrimonializado) e, assim, conceitua que “fandango é um momento em que o passado está no presente, reforçando identidades e sociabilidades” (MARTINS, 2006 p.26)

Segundo a autora existem diferenças nas “formas de fazer” fandango que são separadas sócio-historicamente, mas estes tensionamentos são equilibrados no fazer fandango. Aponta, ainda, que o fandango da Ilha dos Valadares se caracteriza como uma “fusão de fandangos e fandangueiros” salientando que existem várias “linhagens fandangueiras” (p. 19).

Assim, propõe-se aqui, como já o fez Carlos Eduardo Silveira (2014), colocar o termo fandango no plural, para poder abarcar as diferentes práticas levadas a cabo por diferentes caixaras, em diversos espaços geográficos. Como sugerido pelo referido autor, no presente trabalho compreende-se “o fandango como o resultado parcial e sempre variável da ação de diversos atores” (SILVEIRA, 2014, p.126).

3.1.1 – Ilha dos Valadares – musicalidades dos fandangos ilhéus

“Valadares é boa terra / terra onde'u me criei
Não foi por falta de amor / que'u de lá me arretirei”

Foco da presente pesquisa foram os fandangueiros da Ilha dos Valadares, considerada um bairro da cidade de Paranaguá. Nesta subseção buscaremos entender os fandangos, os caixaras e suas relações a fim de compreender os processos pelos quais se dão o ensino e a aprendizagem das violas contidas nos fandangos caixaras. .

Paranaguá/PR foi a cidade que deu abertura para a colonização do sul do Brasil, a partir dos anos de 1550, com a chegada de portugueses, espanhóis e de famílias vindas do estado de São Paulo (LEAL, 2003). No ano de 1646 começou o período de exploração de mineração desta região, que constituiu parte do período de extração e exportação do ouro do Brasil, e fez crescer a população e o interesse de famílias de outros locais do território nacional. Com a descoberta do ouro em Minas Gerais houve a primeira evasão populacional para aquelas novas lavras (DIEGUES, 2006).

A partir do declínio do extrativismo houve um período onde a principal atividade econômica se centrou nas construções navais, ainda no séc. XVII. A partir do séc. XVIII, a região se especializa em produção agrícola com exportação de farinha, arroz, cana-de-açúcar e peixe seco para outros portos brasileiros. Como um embargo da metrópole proibiu o comércio com outras cidades parou-se de produzir, causando fome na região, que só retornou a uma economia mais equilibrada no

século XIX, com produção de banana, arroz, pescado e exploração de madeira que possibilitaram desenvolvimento econômico da região (DIEGUES, 2006).

Ainda neste século (1852) fundaram-se colônias de europeus que construíram engenhos, olarias e serrarias, atingindo seu apogeu trinta anos depois. Em 1917 o governo estadual começou a administrar as práticas portuárias da cidade (que foram fundamentais para toda sua história) fazendo melhorias. Atualmente este porto é um dos maiores da América Latina e o maior em exportação de grãos. Como parte desse processo de apogeu e decadências que se formou o povo hoje conhecido como caiçara.

A Ilha dos Valadares está localizada a 400 metros de distância do centro da cidade de Paranaguá/PR, e é possível acessá-la atravessando uma ponte ou por uma balsa. Lá residem praieiros, agricultores, pescadores além de pessoas que trabalham na cidade. A população registrada atualmente pelo IBGE é de quase 30 mil habitantes, apesar de seus moradores levantarem a hipótese de se tratar de um número maior (LEAL, 2003; MARTINS, 2006).

Como apontado por Martins (2006) e Silveira (2014), a Ilha dos Valadares se mostra como um lugar privilegiado para a pesquisa sobre o “fazer fandango”, já que se encontram grande número de pessoas envolvidas neste sistema cultural. Existem mestres provenientes de várias ilhas, cidades e mesmo de outro estado e, por tanto, de diferentes “linhagens fandanguieras”. Além dos residentes, acontece um grande fluxo de pessoas já que ali também se encontra a Associação Mandicuera, importante articuladora do fandango na Ilha dos Valadares e no território nacional, como um todo, que se vincula a pesquisadores e músicos da capital paranaense e de todo território nacional.

Atualmente, o modo de vida do ilhéu é dependente dos frutos da pesca e da roça além de ações sócio-políticas ligadas ao fandango. Porém muitos também trabalham no comércio local ou em empresas na cidade de Paranaguá. Estas práticas marcam as relações do fandango caiçara, formando o que Martins (2006) chama de “divertimento trabalhado” em que o contexto do fandango é permeado de jocosidade, das relações de troca e suas tensões resultantes¹⁰. Neste sentido a

¹⁰ Patrícia Martins (2006) nomeia como “tensões e rivalidades” pequenos conflitos que acontecem com os sujeitos do fandango. Por exemplo, durante a pesquisa aqui descrita o autor pôde perceber que algumas vezes os mestres deixavam de se falar por períodos e depois voltavam a se falar. Um destes momentos aconteceu quando o mestre Zeca da Rabeca vendeu uma viola – com o preço mais baixo do que ele venderia normalmente – para que a prefeitura presenteasse um artista midiático

Associação Mandicuera de Cultura Popular – principalmente na figura de Aorelio Domingues – é importante interlocutor que articula diversas manifestações culturais, como a Orquestra Rabecônica do Brasil¹¹, o Boi de mamão, a Folia do Divino e os próprios bailes de fandango.

Além disto, a Ilha dos Valadares representa os três momentos que vivem no imaginário do fandanguero insulano. O tempo dos sítios, o passado, do período dos mutirões onde se fazia fandango como paga do trabalho; o fandango de baile, que começou a ser instituído com a presença dos grupos de fandango da Ilha dos Valadares; e o fandango de palco, aquele é feito para se apresentar em palcos de todo o território nacional. Assim, a ilha também faz a mediação entre *sítio, ilha e cidade* (MARTINS, 2006).

A atuação dos primeiros folcloristas que se relacionaram com o fandango se deu na Ilha dos Valadares, como já exposto. Não é sem razão que grande parte das investigações levadas a cabo no território paranaense se deu nessa localidade. No entanto, como mostram Gramani (2009) e Pereira (2006), as incursões de pesquisadores se deram, também, a partir das óticas particulares sobre as quais entendiam o fandango.

Até o ano de 1978 as informações musicais contidas nesses trabalhos se limitavam a mostrar quais instrumentos eram utilizados e a fazer breve descrição sobre as características físicas de alguns deles. Existem poucas transcrições de melodias das marcas e, detendo-se, na maioria das vezes, na notação de suas letras. “Informações sobre afinação da viola e da rabeca, toque da viola, melodias da rabeca, ritmo do tamanqueado, entre outras, não são citadas” (GRAMANI, 2009, p.34).

Em oposição ao descrito está o material feito por Inami Custódio a partir de gravações realizadas em 1968 e transcritas em parceria com José Nilo Valle, Sérgio Deslandes e com Carlos Todeschini e Andréa Stockler Pinto (PINTO 1983; 1992; 2010). Nestes textos se veem transcrições em que são discriminadas: a) a melodia da primeira voz; b) Linha da rabeca; c) rítmica da viola caiçara (apesar de não se

nacional. Isso fez com que Mestre Zeca fosse excluído de alguns bailes levados a cabo pela Associação Mandicuera já que Mestre Aorelio foi veemente contra esta prática. Poucas semanas depois, Zeca voltou a tocar com a Associação Mandicuera.

¹¹ Orquestra Rabecônica do Brasil é um projeto financiado pela Lei de Incentivo à Cultura do município de Curitiba. Ele propõe transpor para a formação orquestral erudita o repertório musical tradicional caiçara, formado por diferentes manifestações populares criadas e recriadas pela Associação Mandicuera, como a Folia do Divino, o Terço Cantado, o Fandango Caiçara, o Boi de mamão, a danças das Balainhas e o Pau de Fita (SILVEIRA, 2014).

descrever as mudanças características dos acordes¹²); e d) rítmica do adufe. Em raras exceções são transcritos os acordes das violas (indicando apenas quando é o acorde de tônica e quando é o de dominante) e a rítmica dos tamancos.

Vilão de Lenço

recolhido por: Inami C. Pinto
transcrição: Sérgio Deslandes

Formam-se no salão uma fila de homens e outra de mulheres que seguram, ele com a mão direita, ela com a mão esquerda, a ponta de lenços coloridos; dançam para a frente e para trás, seguindo uma coreografia para cada estrofe. O colorido dos lenços e o efeito dos desenhos faz desta dança uma das mais belas do folclore de nossa terra.

VOZ

RABECA

VIOLA

ADUFE

ritmo sempre igual e harmonia junto com a rabeca igual até o fim.

Figura 2: Partitura de Vilão de Lenço Pinto (1992, p. 20)

Gramani (2009), indica que um dos primeiros trabalhos de análise musical das marcas de fandango é o de Zagonel (1980), na qual a pesquisadora utilizou gravações recolhidas por Fernando Correa de Azevedo em 1948 e por Inami Pinto em 1968 e ressaltou algumas peculiaridades das melodias das marcas, como a ocorrência da quarta aumentada.

Dadas interferências desses pesquisadores filiados ao movimento folcloristas os grupos de fandango parnanguaras contam, hoje, com uma diversidade grande de modas **bailadas**, que são canções onde se dança em par, como em um baile, e que se dividem em Chamarrita e Dondom; e as modas **batidas** ou figuradas, coreografadas e que possuem estrutura rítmica acentuada pelos batedores de tamanco. São várias as modas batidas recebendo inúmeros nomes, as mais comuns

¹² Falar-se-á desta rítmica e de demais aspetos da viola caiçara no capítulo 4.

de serem observadas nos bailes de Paranaguá/PR são Anu, Marinheiro, Tonta, Queromana, Andorinha, Feliz e Xará.

Os pesquisadores Zambonin (2006) e Martins (2006) falam em uníssono quando se referem a essas modas. Dizem que tanto as modas bailadas quanto a batidas não são canções, mas estruturas musicais (rítmicas, melódicas e harmônicas) onde se podem colocar versos. Utiliza-se tanto versos improvisados, quanto versos tradicionais do fandango¹³.

O objetivo principal dos pesquisadores e, em maior parte, de Inami Custódio, foi conservar as modas batidas e formar grupos onde os conhecimentos deste sistema musical pudessem ser transmitidos. Inclusive, foi a partir da atuação de Custódio Pinto que se começou a chamar “mestre” os fandangueiros mais responsáveis pelos grupos. Segundo Mestre Brasília do Santos (*apud* SILVEIRA, 2014) antes “*era uma coisa só*”.

Apesar de não ter pesquisado nas cidades do litoral paranaense, Alceu Maynard de Araújo (1958) descreve a afinação “oitavado” ou “ponteado do Paraná”. Este autor diz que a oitavado é a afinação preferida para o Fandango, no litoral sul paulista. Acrescenta ainda que:

(...) os paranaenses do litoral norte, de Paranaguá e adjacências, quando vão em romaria à Iguape, a 6 de agosto de todos os anos, costumam afinar suas violas desta maneira (ré-sol-dó-fá-lá sustenido¹⁴) Quem sabe vem daí chamarem-na de Ponteado do Paraná. Usada também para ponteio e moda, não apenas para a dança do Fandango, modalidade de dança que está desaparecendo, tanto o fandango rufado ou batido, como o fandango valsado ou bailado (ARAÚJO, 1958, S/P).



Figura 3: Afinação oitavada ou ponteado do paraná Araújo (1958, S/P)

¹³ Nas epígrafes dos subitens deste capítulo foram usados alguns versos tradicionais do fandango de Valadares.

¹⁴ Da ordem que contem cordas mais graves para as mais agudas.

De fato, é comum a utilização da afinação *Intaivada* no litoral paranaense – como foi possível observar nas observações de campo da pesquisa apresentada nesta dissertação. No entanto, em Paranaguá a afinação mais usual, no período de pesquisa da Maynard de Araújo era a Pelo Meio, como é constatável nas entrevistas realizadas com os fandangueiros. No documentário Mané da Paz (JÚNIOR, 1979) pode se observar vários músicos usando esta afinação na Ilha dos Valadares.

Um dos fandangueiros ainda em atuação na ilha, em dias atuais, é Waldemar Cordeiro. Pode-se observar em sua vídeo-aula (MARCHI, 2016b) que, quando tocadas as cordas soltas, elas soam as notas (ré-sol-dó-mi-lá da corda mais próxima à cabeça até a mais próxima do chão, com a viola em posição de se tocar). Em campo¹⁵, pude constatar que a afinação *Intaivada* segue a mesma relação intervalar da afinação Pelo Meio, apenas com bordões uma oitava mais grave, o que justifica o equívoco em relação aos nomes das afinações.

Outro ponto de discordância parece ser em relação às alturas das cordas individuais; uma hipótese é que estas diferenças (e que ocorrem de forma similar em Corrêa [2002] e foi revisado por Pedrosa [2016]) se deem pelo fato do pesquisador escrever as cordas soando soltas. Na prática do fandango, seus sujeitos afinam as violas com os acordes de tônica formados, como salienta Zambonin (2006).

Após estes estudos houve outra leva de pesquisadores, que são agrupados, por Pereira (2006), sobre a égide de “contemporâneos”. Estes estudos se relacionam com os saberes das ciências sociais e partem, em grande medida, da observação participante para formularem monografias, dissertações ou teses.

Um destas importantes bibliografias é a de Graciliano Zambonin (2006), que transcreveu a moda de nome *anu* do fandango. Para este intento, o autor desenvolveu uma forma particular de transcrever os instrumentos¹⁶.

Além da monografia de Zambonin (2006) existe um manual didático de nome Fandango na Escola¹⁷, em que se propõe o ensino das modas batidas do fandango caíçara, na qual se adotam as mesmas formas de escrita. Por ser uma forma alternativa de se notar as ocorrências do fandango e por ser uma transcrição de uma moda executada na Ilha dos Valadares que traz uma boa fidelidade às práticas dos ilhéus, apresenta-se a seguir um exemplo desse tipo de transcrição.

¹⁵ E como pode-se observar na vídeo aula de José Martins Filho (Zeca da Rabeca) (OLARIA, 2015).

¹⁶ De muito interesse para este estudo já que a forma alternativa de se escrever para as violas caíçaras será discutida mais adiante neste texto.

¹⁷ Que será objeto de análise no capítulo 4.

Anu
Batido

Fandango Paranaense
Transcrição: Graciliano Rufino Zambonin

Referência: Grupo pé de ouro,
ilha dos Valadares, Paranaguá.

"Guia" dos versos
voz dos Violeiros
1 e 2

Esta duração depende do
violeiro entrar cantando

As violas não começam juntas
Sempre é um dos violeiro que começa

Toque que caracteriza o Anú
Duração Variável

Violas 1 e 2
mão esquerda

Violas 1 e 2
mão direita

Rabeca
Arco

Adufo

Tamanco

Tamanco

Tamanco

Alguns tamancos realizam essa marcação

pp

Figura 4: transcrição de Anu feita por Graciliano Zambonin (2006, p.20)

É interessante perceber que, neste formato de transcrição, Zambonin (2006) usou notações alternativas para o sentido das arcadas da rabeca, bem como para distinguir os movimentos da mão direita e mão da mão esquerda das violas. Como forma de unificar a escrita para as duas afinações usadas, atualmente, pelos

fandangueiros (*Intaivada* e *Pelo Meio*) o transcritor divide os acordes em tônica e dominante com suas variações. Tal exemplo mostra a complexidade da escrita de uma tradição musical que não possui a tradição de escrita musical, como é comum na maior parte das práticas musicais não acadêmicas.

Levando em conta o propósito desta pesquisa, destaca-se a importância de encontrar formas de transcrever práticas musicais do fandango que respeitem suas particularidades estéticas. Encontra-se em toda a literatura revisada sobre o fandango a viola ocupando o lugar de principal instrumento do fandango caíçara. Esta assertiva também foi verificada nas entrevistas realizadas com os fandangueiros insulanos. Como papel da viola neste contexto salienta-se sua função como instrumento que começa todas as músicas, referência de altura das notas, do canto e dos fraseados da rabeca (ZAMBONIN, 2006; MARTINS, 2006; FERRERO, 2007; GRAMANI, 2009; PINTO, 1992; 2010).

Outro aspecto importante do fandango são as suas formas peculiares de se construir os versos das canções. Ary Giordani (2017) comenta que as estruturas do Zégel, nascidas no al-Andalus (nome dado pelos mouros à península ibérica) podem ser a origem da forma e métrica das modas do fandango.

Luis Soler (1995) afirma que a produção artística e cultural de maior destaque proveniente da influência árabe-ibérica se dá na ação de poetizar. A poesia latina era métrica e estrófica, mas não usava rima, enquanto a árabe não parcelava estrofes, mas possuía rima. Nessa confluência de matrizes surge a partir do século IX, em terras andaluzas, um gênero poético chamado zégel – que foram modelos de estrutura poética usados pelos travadores.

O Zégel, técnica inédita até então, possui versos curtos e buliçosos, constituído por estrofes e diversificando rimas de uma estrofe para a outra. Soler (1995) comenta que esta estrutura tipicamente começa com um estribilho monorrimo (de uma rima apenas) que se constitui em tema. Segue uma estrofe com três versos que rimam entre si e um quarto que rima com o estribilho. Pode-se voltar ao estribilho quantas vezes forem necessárias, mas sempre com mesma estrutura.

Giordani (2017) mostra como estas poéticas são modelos germinais das formas de se poetizar, transpassado ao continente americano e hoje expresso, também, nas modas de fandango. Nos versos que seguem, provenientes de um Dondom, percebe-se a seguinte estrutura:

Cantemos meu camarada / Cantemo nos dois juntinho

Mulata faceira do cabelo andado

Os anjos cantam na gloria / Nós também seremos anjinho

Mulata faceira do cabelo andado

Já te namorei/ já fui teu namorado

Já moremos junto/ já fui teu criado

Minha menina bonita/ não me faça de enganado

Mulata faceira do cabelo andado

Os versos em negrito são fixos e os não negritados é onde se insere novos versos. Por exemplo, ao se colocar os versos “o meu olho de chorar/ já perdeu a claridade/ vou dizer para meu olho / que não cabe mais saudade” – versos tradicionais do fandango – nessa mesma estrutura, ficaria assim:

O meu olho de chorar/ já perdeu a claridade

Mulata faceira do cabelo andado

Vou dizer para meu olho / que não cabe mais saudade

Mulata faceira do cabelo andado

Esses versos, que serão sucedidos pelo estribilho, são acrescentados enquanto se canta o fandango, constituindo uma forma de repente, de improviso, também proveniente da cultura ibero-andalusa (SOLER, 1995; GIORDANI, 2017).

3.2 Ô DE CASA: JÁ VAI ACABAR?

Datam do meio do século passado as preocupações com relação à longevidade dos fandangueiros e do fandango. Mariza Lira, em 1958, publicou no Diário de Notícias, da capital paranaense, que a “tirana” – marca batida do fandango – já não tem mais seu brilho de outrora, sendo, naquele momento, mais música do que dança e perdendo muito de sua coreografia (LIRA, 1958).

A seguir, apresentam-se algumas manchetes de publicações que abordam o tema em outros momentos históricos:

33 — O ESTADO DE S. PAULO

DOMINGO, 26 DE OUTUBRO DE 1975



Foto de Francisco de Oliveira

Guaraqueçaba — aos que chegam por mar, a visão é de uma cidade do século passado

Contato com a civilização destrói o folclore do litoral

Do correspondente em
MARINGÁ

Tom, tom — o som ao longe

anos, começou a perseguição da igreja. A irmã Tereza, religiosa de Guaraqueçaba, explica que isso foi devido ao uso da devoção para exploração do povo e diversão. Essa tradição se

Guaraqueçaba,

Figura 5: O Estado de São Paulo, 26/10/75, p.33

QUINTA-FEIRA, 29 DE MAIO DE 1980



A proibição da igreja, os ritmos mais modernos nas boates e discotecas acabaram por abafar o fandango. Hoje, apenas os idosos, com dificuldades, insistem em cultivá-lo

O último dos fandangos, antes que desapareça

Figura 6: O Estado do Paraná, 29/05/1980

Fandango dá seus ultimos passos no Paraná

ENIO SQUEFF
Enviado Especial

Enquanto o ministro Ney Braga proclama sua preocupação pela preservação da cultura espontânea no Brasil, numa perdida ilha de seu Estado natal o Fandango, uma das últimas manifestações populares do litoral paranaense, lentamente começa a caminhar para a extinção. A primeira vista, salvo pelo que representa para os folcloristas, parece tratar-se de um caso sem importância. A despeito das proclamadas preocupações oficiais, o folclore estaria, teoricamente, entre as últimas questões a serem resolvidas, num país onde sequer o problema do analfabetismo foi ainda solucionado. A realidade da cultura, porém, parece estar mais atrelada aos meios materiais do que possa supor um observador menos avisado. O Fandango é um exemplo expressivo: entre as causas do fim deste folguedo na Ilha dos Valadares — uma faixa de terra à frente de Paranaguá — estão desde as proibições de religiões que atraem fiéis graças à assistência médica que substitui a que o governo não dá, até o preço de tamancos, o instrumento básico na percussão de uma dança que talvez esteja entre as mais ricas e complexas manifestações coreográficas da América Latina. Como tudo isso se reflete nos batedores de Fandango?

No rosto duro de Romão Costa, 30 anos de idade, riscado

tudo por rugas precoces, há muitas respostas óbvias. Romão, juntamente com Nanoquinho da Viola, é um líder entre os homens de Valadares. Nascido no Fandango, ele não espera agora que a dança de seus pais e de seus avós seja recuperada para seus filhos — que já a ignoram.

Para ele, como para seus amigos, igualmente "batedores de Fandango", um folguedo cuja origem se perde nos tempos imemoriais de seus antepassados, há poucos motivos para dançar. Foram-se os tempos em que os domingos madrugavam ao som dos tacs dos tamancos de vários homens, ou que a voz dos violeiros anunciavam as festas de carnaval na ilha de seus avós. Agora a dura realidade da vida lhe ensina que o trabalho, que começa com a barra da aurora, não compensa a compra de alguns ingredientes indispensáveis à prática do Fandango como os tamancos para bater no assoalho das casas (15 cruzeiros o par), a cachaça que animava as antigas festas, ou mesmo o carne para o "barreado", a comida típica do Fandango e que agora está faltando até na mesa das 600 famílias da Ilha de Valadares.

A RELIGIÃO

O fim da manifestação cultural espontânea dos ilhéus do Paraná tem causas objetivas. Mas, para além da crua realidade das dificuldades materiais, existem problemas que para Romão e seus companheiros não têm uma explicação muito clara. Assim, um dos

golpes mais duros sofridos pelo Fandango do Paraná foi o aparecimento de algumas seitas protestantes na ilha. Para a rigida moral de algumas denominações evangélicas, o Fandango é incompatível com o ascetismo religioso. Foi o que reduziu em muito o número de "Fandangueiros" ou "Folgadeiras" — as mulheres que acompanham os homens em suas evoluções na dança. Por que? As deserções, apesar de inexplicáveis para Romão e seu grupo, justificam-se ainda à sombra da dura realidade. Ao contrário do padre católico que só aparece rapidamente para uma missa dominical na única igreja católica, os pentecostais e evangélicos — algumas denominações protestantes representadas na ilha — têm um programa de assistência que deixa uma dura opção aos batedores de Fandango. Entre continuar fiel ao divertimento e a religião de seus antepassados o catolicismo não opõe qualquer resistência ao Fandango e auferir a assistência médica e material, condicionada à fidelidade dos preceitos puritanos dos pastores, muitos abandonam o Fandango. Mas há razões de ordem novas para que o Fandango seja tão duramente condenado?

Na realidade, a dança não tem nada que a condene, embora não apresente também qualquer elemento que a torne atraente a qualquer seita religiosa.

AS ORIGENS

Para os folcloristas, é difícil dizer a idade ou mesmo a origem exata desta dança que hoje assusta os mais religiosos da Ilha dos Valadares. O folclore

Figura 7: O Estado de São Paulo, 05/10/1985

A despeito da qualidade das imagens anteriores pode-se notar nas palavras empregadas certo alarme no sentido do fim do fandango caíçara. Segundo Romanelli (2005), é consenso entre a maioria dos pesquisadores que se voltaram ao fandango, ressaltar o gradativo desaparecimento desta dança que, em muitos lugares, já não apresenta manifestações em seu estado tradicional (como o caso do Grupo de Fandango Professora Helmosa, onde não se conta mais com músicos, mas apenas com batedores¹⁸ acompanhados de som mecânico). Na cidade de

¹⁸ Batedores ou folgadores é como são chamados os sujeitos que tamanqueiam (batem o tamanco) durante o fandango. Eles são dançarinos da modalidade de fandango batido.

Antonina/PR já não existem manifestações desta música, pois, tratando-se de uma tradição transmitida apenas pela oralidade, ela sucumbiu juntamente com os seus protagonistas mais antigos.

Romanelli (2005) ainda alerta para o fato de que, o “desaparecimento” do fandango

não acontece (...) em Paranaguá - PR, pois nesta localidade esta dança ainda acontece, mesmo que de duas formas distintas: como experiência parafolclórica, no caso do grupo de fandango Mestre Romão e como manifestação tradicional, na Ilha dos Valadares (parte do município de Paranaguá), localidade onde há bailes de fandango sem qualquer fim turístico (p.2).

Apesar das referidas falas de pesquisadores e manchetes de jornais antigos denotarem o fandango como manifestação em vias de extinção, além de já não se encontrar esta musicalidade na cidade de Antonina/PR, indica-se que o que ocorre não é seu desaparecimento, mas constantes mudanças em seus modos de fazer. Retrato destas, por exemplo, é o CD lançado em 2017 por Mestre Aorelio que conta com contrabaixo acústico e elétrico acompanhando as modas tradicionais de fandango com sua instrumentação característica.

Além deste CD, acontece atualmente o projeto de salvaguarda chamado “Ô de Casa!¹⁹” que conta com ação conjunta de órgãos governamentais e de diversos atores relacionados ao fandango. Esse projeto tem promovido a conexão dos fandangueros, intercâmbio de práticas culturais, ampliação de discussões políticas e proporcionado ampliação do território considerado como pertencente ao fandango. Atualmente, além das cidades do litoral norte do Paraná e litoral sul de São Paulo, anexa-se a cidade fluminense Paraty, e as paulistas Ubatuba, Ilha Bela e Peruíbe como pertencentes ao território do fandango.

Para Terance Turner (*apud* SAHLINS, 1997, p. 122), cultura é um sistema de formas significativas de ação social, “o meio pelo qual um povo define e produz a si mesmo enquanto entidade social em relação à sua situação histórica em transformação”; pode-se dizer, assim, que a continuidade da cultura caiçara (e dos fandangos nela imersos) se dão nos modos específicos pelos quais ela se transforma.

¹⁹ <https://odecasasalvaguardafandango.wordpress.com> .

Um autor que trata justamente sobre a transmissão de conhecimentos em culturas iletradas é Oswaldo Xidieh (*apud* IVAN VILELA, 2011) que demonstra a existência de um mecanismo nominado manutenção subterrânea. Encontrando entre os camponeses brasileiros, no século XX, narrativas presentes apenas em evangélicos apócrifos, o autor comenta que esta memória oral adquire, com passar dos tempos, a capacidade de se adaptar a novos contextos sociais, impedindo seu esquecimento e consequente extinção. Xidieh (*apud* VILELA, 2011) afirma, ainda, que a memória oral não se dá só a partir da memória falada, mas também da memória dos gestos.

Neste sentindo, mais do que se guiar por um discurso “pessimista” (no sentido exposto por Sahlins) quer-se, neste texto, alinhar com as transformações que ocorrem no contexto do fandango para se pensar formas de se didatizar o instrumento mais importante desta musicalidade, discutindo como se pode formalizar o registro das transmissões de conhecimento materializando-se por meio de um manual didático.

3.3 TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO NO FANDANGO

“É junto dos bão que a gente fica mió!”
Guimarães Rosa

Dentro do sistema cultural que envolve o fandango é possível perceber que a transmissão dos conhecimentos quase nunca se deu por via direta. Observa-se nos depoimentos dos mestres caiçaras (MARCHI *et al*, 2002; CORRÊA *et al* 2006; FERRES, 2017; CORDEIRO, 2017) que eles aprenderam a musicalidade do fandango a partir de observação e imitação. De fato, um dos versos recorrentes do fandango é uma fala de um interlocutor que anuncia que os pais não o ensinaram e que não sabe de onde “puxou” o fato de ser “violeiro e cantador”.

Em dias atuais é possível notar algumas práticas sistematizadas de transmissão desse conhecimento, bem como estratégias dos mestres para realizar tal intento (pois, mesmo na situação informal, existe prática de transmissão de conhecimento). Além destes esforços, se encontram também trabalhos acadêmicos realizados por pesquisadores que procuram conservar e transmitir os conhecimentos musicais caiçaras, e é sobre eles que o texto que se segue se concentra.

Na cidade de Paranaguá/PR existe, atualmente, uma oficina de ensino de rabeca e viola com o Mestre Zeca da Rabeca, na qual este se ocupa em passar seus conhecimentos. A estratégia adotada por Zeca e por Brasília Santos (que às vezes também acompanha mestre Zeca) é a de execução dos instrumentos a partir de canções do fandango para que os alunos os imitem, com poucas consignas orais. No entanto, foi possível observar adaptações nos instrumentos para que os alunos soubessem onde colocar os dedos.



Figura 8: Viola do acervo do autor, construída por José Martins Filho Dentro do círculo vermelho estão localizadas marcas com o intuito de auxiliar o neófito no aprendizado.

Esta prática ficou tão recorrente que Zeca tem construído os instrumentos musicais já com estas marcas:



Figura 9: Rabeca construída por José Martins Filho Dentro do círculo vermelho estão localizadas marcas com o intuito de auxiliar o neófito no aprendizado (foto tirada do vídeo MARCHI [2016c]).

Parte dessas estratégias didáticas para difundir a aprendizagem da viola e rabeca podem ser encontradas em ambiente virtual por meio de vídeo-aulas dos mestres de fandango a partir do canal Olaria Cultural (MARCHI, 2016a; 2016b; 2016c). Como será objeto de análise no capítulo 5, o toque das violas de fandango se caracteriza por rasqueado e troca de acordes típicos (mudando-se um dedo por vez); por tanto, para se aprender as diferentes formas de se executar o instrumento dentro da tradição caiçara se faz necessário um período longo de contato com os fandangueiros²⁰, já que esta forma de tocar não é recorrente.

Zé e Arnaldo Pereira (*apud* GRAMANI, 2009) salientam que nos “tempos dos sítios” desde a tenra infância eles tinham contato com essa musicalidade. Assim as crianças brincavam de fazer fandango e, mesmo antes de poderem cantar ou tocar os instrumentos, já conheciam as modas e as melodias e harmonias usadas. Como o contexto do mutirão não é possível de ser reproduzido na cidade em questão, pode-se dizer que Zeca da Rabeca reproduz algumas estratégias das quais foi ensinado para formar novos músicos, atualizando-as com novas propostas, como é o caso das marcações nos braços.

Sloboda (2008) comenta que numa sociedade oral (iletrada) o ganho de conhecimento não pode estar divorciado da interação humana, já que o conhecimento é preservado pelos usos e costumes que unem a sociedade. O autor pontua que as transmissões de conhecimentos são eficazes justamente por possuírem um contexto de transmissão, em oposição ao que é recorrente nas culturas letradas, onde se exclui o contexto para notar apenas a informação).

John Sloboda (2008) destaca ainda a improbabilidade de que, em contexto oral, se tenha uma reprodução nota a nota das melodias aprendidas, sendo comum que os músicos executem elementos curtos, repetidos, com variações musicalmente eficazes de estruturas que já tenham prévia familiaridade. A partir de uma estrutura comum, cada músico de tradição oral, cria variações que são reconhecidas no dado contexto como pertencente àquela tradição. Isto faz com que se possa escutar dizeres como como “o dondom do Mestre Zeca”, ou “o dondom do Mestre Aorelio”, indicando que aquela produção sonora é reconhecida como uma produção musical

²⁰ Tanto na prática do autor desta dissertação enquanto pesquisador e músico atuante no fandango quanto de outros pesquisadores, este processo de aprendizagem pela via da imitação demorou cerca de 3 anos para consolidar algum domínio da viola.

específica (dondom), mas que tem particularidades de quem a executa (Mestre Aorelio ou Mestre Zeca)²¹, ou ainda, que as experiências dos mestres sejam diferentes, mas que façam sentidos quando tocadas juntas.

As referidas marcações levadas a cabo por Zeca são distantes do que foi encontrado por Gramani (2009) onde os fandangueiros pesquisados disseram que não se tinha como indicar o lugar onde se insere os dedos da mão esquerda no braço dos instrumentos, e que, para aprender, era necessário seguir o som da viola já que este último instrumento é a “base de toda a performance” (p. 113).

Gramani (2009), ao estudar o ensino/aprendizagem da rabeca em outra ilha do lagamar, mas com sujeitos que se comunicam com a Ilha dos Valadares, concluiu alguns pontos, que serão desenvolvidos a seguir, a partir de suas vivências no contexto do fandango. Primeiramente, a autora afirma que a aprendizagem musical no fandango é também a aprendizagem de uma identidade cultural. Isto porque, tanto os instrumentistas, quanto os batedores e dançarinos, sabem a estrutura do baile e se relacionam com ele.

“Não existe local nem hora exclusiva para se aprender fandango” (GRAMANI, 2009, p.125) podendo se utilizar inclusive CDs para poder se ensaiar. Zeca da Rabeca informa que, quando possui cópias de suas vídeos-aula as distribui para que os alunos a estudem – quando não estão em sua companhia. O auxílio de materiais audiovisuais é interessante porque, de uma forma geral “a imitação dos sons e gestos corporais é uma das principais técnicas utilizadas pelos fandangueiros” (*Idem*). Uma forma lúdica deste aprendizado, encontrado pela referida autora, foi verificada na brincadeira das crianças caiçaras, quando em mutirão, imitando os mais velhos a fazer fandango.

A imitação, contudo não é uma imitação completa, ela pressupõe um nível de experimentação, de forma que cada rabequista possui linhas melódicas características; assim, “a aprendizagem específica da rabeca é antecedida de domínio sobre conteúdos do fandango adquiridos, no caso dos rabequistas pesquisados, desde a infância” (GRAMANI, 2009, p.125).

“As pessoas mais experientes, idosos e mestres (...) são importantes no processo de aprendizado musical” (*Idem*). Isto foi verificado também na Ilha dos

²¹ A estas variações musicais reconhecidas pelo meio social como particulares a um indivíduo e, ainda sim, entendidas como pertencentes à uma tradição musical nos referiremos quando, a seguir, indicarmos a criatividade como fator importante para a aprendizagem no fandango.

Valadares, a partir do modelo que os mais velhos exercem aos mais novos bem como pelo fato de serem eles os “professores de fandango”²². Indicou-se, por fim, o treino “através de um processo autoconsciente de aquisição de habilidades e conhecimentos musicais específicos” além do “estudo deliberado”, a “autorregularão”, “a memorização” e as “representações mentais” (*Idem*). Esse processo evidencia que é necessário, além de se imitar os gestos e os sons das pessoas que são referência (mestres), o treino individual para se alcançar a *expertise* dos instrumentos.

A ideia de “aprender sem mestre” pode ser nominada de várias formas, entre elas, mimeses (Aristóteles e Platão); experiências vicárias (ABRAHÃO; ARAÚJO, 2014); “vivência socializadora do bloco” (PRASS *apud* GRAMANI, 2009); educação difusa (PETITAT, 2011) e imitação criativa (IVAN VILELA, 2011).

Cada uma destas terminologias carrega um campo semântico e, por tanto, ideologias afiliadas. Para este trabalho escolheu-se o termo imitação criativa (IVAN VILELA, 2011) por entender que ele caracteriza, em maior medida, o processo que se dá no fandango caiçara. Ivan Vilela (2011), afirma que as classes menos favorecidas brasileiras, ao tentarem interpretar as músicas que aqui chegavam o faziam de forma diversa do original, ou seja, estas musicalidades eram interpretadas a partir do seu próprio arcabouço de possibilidades e informações. Ao incorporar elementos exóticos a absorção era tanto imitativa quanto criativa.

Assim, no meio popular a transmissão musical que se processa de forma oral e visual é, ainda hoje, a base do aprendizado. Como exemplo, argumenta que,

se observarmos uma festa de Congado veremos que os menores, mais novos, compõem o final do cortejo. Com seus instrumentos, tocam às vezes, em outros momentos param inebriados para olhar o público. Daí vem a mãe ou um responsável pela criança e a coloca novamente junto às hostes do cortejo. Com cinco anos, esse menino já toca muito bem acompanhando os maiores com firmeza. Com oito anos já tem um domínio sobre seu instrumento. Quando adolescente, este jovem toca como poucos, não só acompanhando, mas improvisando e inventando dentro do que a estrutura musical sugere e permite. Batizamos a esse processo de pedagogia do congado ou imitação criativa (VILELA, 2011, p.45).

Com base na discussão sobre o contexto do Fandango Caiçara, da Ilha dos Valadares, entende-se que a imitação criativa é o processo pelo qual o aprendiz

²² Quando o autor desta dissertação se dirigiu a Aorelio Domingues, no intuito de que ele o ensinasse a tocar a viola de fandango, Aorelio indicou José Martins Filho, por reconhecer no mestre mais velho, maior sabedoria.

adquire conhecimento musical a partir da imitação de elementos curtos, repetidos, com variações musicalmente eficazes de estruturas que já tenham prévia familiaridade, levando em consideração o gesto corporal, o estudo deliberado, a autorregulação, a memorização e as representações mentais (SLOBODA, 2008; GRAMANI, 2009; IVAN VILELA; 2011).

A partir do enveredamento pela bibliografia que trata do fandango caiçara, bem como com as entrevistas e a observação participante realizadas nesta pesquisa, pôde-se perceber características singulares do fandango desta região bem como buscar compreender peculiaridades dos processos de transmissão dos saberes tradicionais caiçaras chegando conceitualização sobre o seu processo de transmissão de conhecimento – a imitação criativa.

No capítulo que se segue, se buscará aprofundar os conhecimentos em relação às características das violas brasileiras, suas histórias, seus trajetos em território nacional, a presenças das violas em contexto urbano a partir do século passado, para, assim, se debruçar, no estudo mais específico sobre as violas presentes nos fandangos caiçaras do litoral paranaense.

4 MUTIRÃO DE PLANTIO (VIOLAS BRASILEIRAS)

Existe hoje no Brasil grande variedade de violas e cada região do território brasileiro desenvolveu relações com alguma dessas variações. Neste capítulo buscar-se-á entender a história destes instrumentos de origem européia e como se desenvolveram em solo nacional. Além disto, pretende-se contribuir para compreensão de como se dão os processos de sua escolarização, suas possíveis formas de notação musical bem como as particularidades das violas caixaras – objeto desta dissertação.

4.1 DAS GUITARRAS LATINAS À VIOLA CAIPIRA

É datado do ano de 722 D.C. o início da presença dos mouros no continente europeu. Com este povo chega também o primeiro instrumento de cordas dedilhadas com braço, onde as notas podem ser modificadas, denominado *Oud*²³ – o alaúde árabe. Dada a aculturação entre estes mouros, cristãos e judeus sefarditas²⁴ se criou, por volta do século XIII, a guitarra latina com formato em oito e a piriforme guitarra mourisca. A partir daquela surgiram as *vihuelas* e as violas de mão em Espanha e Portugal (CORRÊA, 2002; NOGUEIRA, 2008; IVAN VILELA, 2011).

Taborda (2002) mostra que a palavra *vihuela* tem origem na antiga prática de esculpir uma figura feminina ou então uma flor – a violeta (do latim: *viola*) em cima do cravelhal das violas de cordas friccionadas. Inúmeros instrumentos foram agrupados pelo nome de *vihuelas*, violas e guitarras, apresentando desde 4 até 6 ordens²⁵ de cordas.

²³ O termo alaúde vem do árabe, al é o artigo em árabe e ud, é o instrumento, a partir daí ocorrendo a construção: al-ud, alaud, alaúde ou 'o ud'.

²⁴ Segundo o sítio virtual pt.chabad.org, os sefardistas e os asquenazes são dois grupos de judeus diferentes. Sefardita é uma corruptela para sefaradim, que significa espanhol em hebraico, e asquenaze é corruptela de ashkenazim que significa alemão na mesma língua. São povos originários de momentos de exílio dos judeus.

²⁵ Ordens de cordas são a quantidade de notas tocadas e pinçadas em conjunto. As ordens podem ser singelas, duplas ou triplas nas violas. Ou seja, uma viola pode ter cinco ordens simples, somando um total de 5 cordas – como é o caso das violas de fandango de Iguape/SP, até as 5 ordens triplas, somando 15 cordas – como é o caso da viola da terra.

José Sardinha (2001) em estudo pormenorizado sobre as violas portuguesas identifica que, na Renascença, na península ibérica, havia dois cordófonos de grande notoriedade. O primeiro, a *vihuela* era um instrumento palaciano que tinha sete ou seis ordens de cordas, com afinação semelhante ao alaúde, mas apresentando uma caixa com reentrâncias laterais em forma de oito e fundo chato, mais recorrentemente encordado com cordas feitas de tripa de porcos contendo o ponteador como técnica de execução.

A guitarra, provavelmente uma simplificação da vihuela, contendo 4 ou 5 ordens de cordas, formato do corpo em 8, um pouco menor do que a *vihuela*, teve aceitação em todas as classes sociais prevalecendo entre as camadas populares. Encordada, preferencialmente com cordas de arame, a sua técnica de execução era o ponteador mas, com mais recorrência, ao rasgado.

Flagrante destes processos é a literatura musical para estes instrumentos, que se destaca os *Tres Libros* de Alonso Mudarra (1546) e *Orphenica Lyra* de Miguel de Fuenllana (1554) por conterem peças para as vihuela e para guitarra. A obra de Miguel Fuenllana possui composições para *vihuela* de cinco ordens e “*vihuela de cuatro órdenes que dicen guitarra: romances, vilancicos, tentos e fantasias*” (FUENLLANA *apud* SARDINHA, 2001, p.48).

José Sardinha (2001) aponta que a vida da vihuela é brilhante mas curta, a sua literatura desaparece nos finais do século XVI, e que é neste momento que se pode situar a ascensão da guitarra (ascendente das violas portuguesas – segundo o autor), se fixando em cinco ordens de cordas.

Manuel Morais (2006) aponta que a referida guitarra era chama de viola de mão no Portugal quinhentista. Dispersa por todo o país nas mãos dos populares, “só foi encontrado o instrumento tocado de forma erudita num círculo bastante restrito, ligado quase sempre à corte portuguesa ou a alguma casa senhoria” (MORAIS, 2006, p.397).

A seguir uma imagem que contém as violas ainda encontradas em Portugal em dias atuais:



Figura 10: Violas portuguesas²⁶.

É tamanha a importância desse instrumento que na “Grammática de Língua Portuguesa”, datada do ano 1540, ao se apresentar a letra “v” a figura escolhida para representá-la é uma viola:

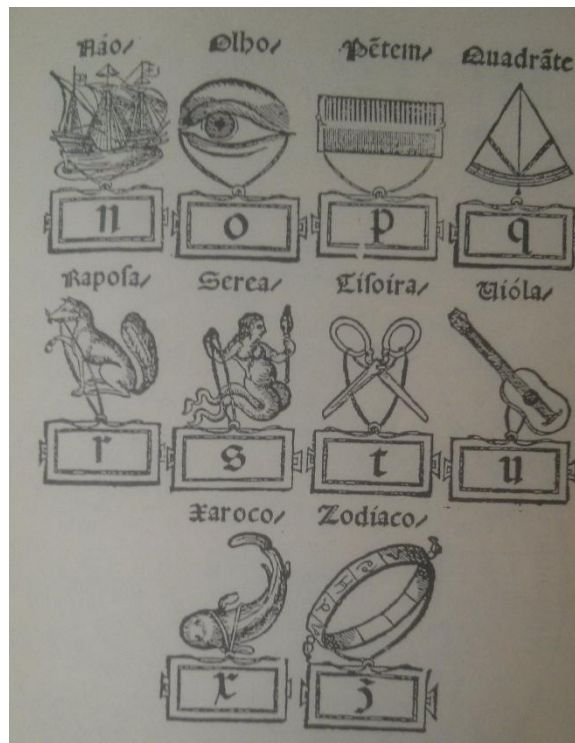


Figura 11: Barros (1540, p. 13).

Apesar de ser recorrente na literatura que as violas tenham sido trazidas pelos jesuítas para as colônias da América Latina, Sardinha (2001) aponta ser mais plausível que os próprios colonos traziam estes instrumentos e transmitiam as suas técnicas para seus descendentes. Para corroborar o fato, o pesquisador aponta

²⁶ In: <http://www.cecmundorural.com.br/>

escritos de viajantes e pesquisadores que encontram em solo brasileiro práticas semelhantes às encontradas em Portugal onde as violas estão inseridas. No entanto, apesar de não terem sido os responsáveis pela sua inserção na cultura popular brasileira, os jesuítas também fizeram uso deste instrumento em suas práticas de catequese.

Apesar de concordar com este fato histórico, Marcos Holler (2010) achou poucos registros materiais sobre a presença das violas nos documentos nacionais e internacionais referentes à presença dos jesuítas no Brasil. Contudo, existem cartas, pinturas e documentos que atestam seu emprego em manifestações populares e relacionadas à igreja do período colonial.

Na foto que segue veem-se emigrantes portugueses partindo para o Brasil em 1893, com violas braguesas de 12 cordas de metal divididas em cinco ordens (MORAIS, 2016). Esta imagem não é do período abordado, mas dá pistas da importância das violas e de qual foi o contexto em que elas aportaram no território nacional.



Figura 12: Morais (2016, p. 30)

Em Portugal, antes e durante o período colonial brasileiro, existiam diferentes violas, todas descendentes da mesma raiz, e que deram origem à diversidade de violas brasileiras. Atualmente, no norte do país ibérico tem-se a presença da viola braguesa, no nordeste a viola amarantina, no centro a viola beiroa, próximo à Lisboa, a viola toeira e no Alentejo, a viola campaniça.

No Brasil, as antigas violas de Queluz, cidade que hoje se chama Conselheiro Lafaiete, MG, ainda são encontradas no norte de Minas. Estes instrumentos contêm ainda suas doze cordas (três duplas e duas triplas) como tinham as violas toeiras e braguesa. No nordeste brasileiro os repentistas se utilizam da viola dinâmica, um modelo criado no Brasil e que tem amplificadores naturais feitos com cones de alumínio. Essas violas normalmente são encontradas com doze cordas distribuídas em cinco ordens.

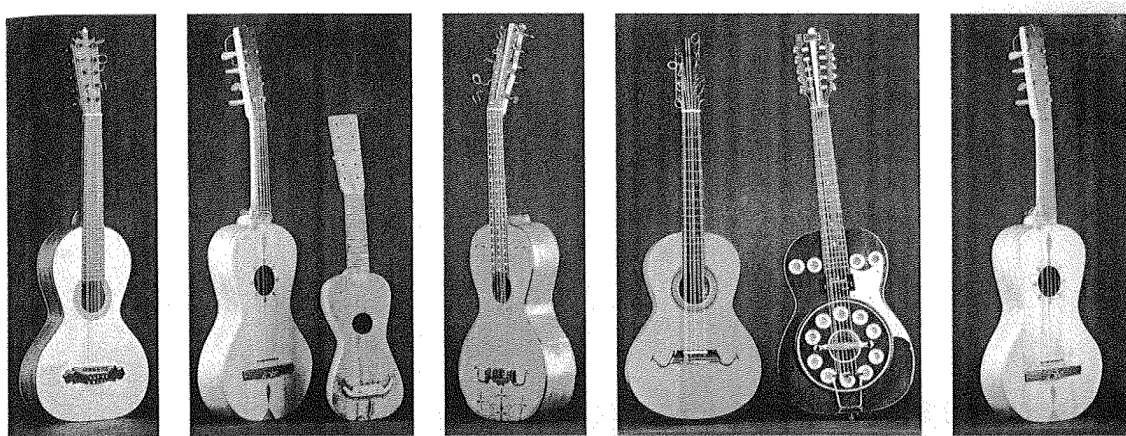


Figura 13: Viola caipira, de fandango, de catira, do norte de Minas Gerais, do luthier Virgílio Lima, Dinâmica Del Vecchio, de fandango (CORREIA, 2002, p.10).

As violas braguesas e amarantinas influenciaram as violas caipiras da região de Tatuí/SP, e as violas beiroas, que vivenciam uma quase extinção em seu pai de origem, ainda mantém sua linhagem nos fandangos do litoral sul de São Paulo e norte do Paraná (VILELA, 2013). Não se encontra, discriminada na literatura, a presença da viola campaniça na cultura popular brasileira, no entanto, pretende-se mostrar reminiscências das técnicas de execução deste instrumento nas violas caiçaras de Morretes/PR.

Não relacionado na revisão anterior mais ainda presente no território nacional estão as violas de buriti (Tocantins), violas de cocho (Mato Grosso) e violas machete (Recôncavo Baiano). Estas violas apresentam características similares às caipiras, porém com morfologia diminuta, a viola de buriti tem 4 ordens de cordas singelas e seu corpo é feito de bambu, a viola de cocho é feita de um pedaço de

madeira escavado (cocho) e possui 5 ordens de cordas simples e a viola machete aparenta uma redução das conhecidas violas caipiras, possuindo 5 ordens de cordas duplas²⁷ (CORRÊA, 2002).

É interessante notar que desde o século XVI, até fins do século XVIII, as violas eram instrumentos de uso intenso nos meios urbanos brasileiros, na capital carioca existia uma Rua das Violas – que no século seguinte se transformou na atual Rua Teófilo Otoni (TRAVASSOS, 2006).

A primeira musicalidade brasileira pós descobrimento²⁸ (modinhas e lundus) era executada a partir das violas e teve seu expoente em Domingos Caldas Barbosa alcançando prestígio em Portugal. No meio baiano, Gregório Matos Guerra, o “Boca do Inferno”, cantava seus versos, também, ao som da viola. Ao final do século XVIII, no Rio de Janeiro e em Salvador ainda não se possuía, de forma bem estabelecida, a noção que se tem hoje de música urbana e música rural (IVAN VILELA, 2004).

As festas religiosas que hoje são encontradas nas zonas rurais, como as folias de reis, folias do Divino Espírito Santo e festas de São Gonçalo, eram comemorações que aconteciam, também, nas cidades. No entanto, a partir da metade do século XIX, estas manifestações foram banidas das igrejas pelo projeto de romanização da Igreja católica, que buscava resgatar as formas rituais “puras” e menos afeitas ao catolicismo popular. Então, estas manifestações se perpetuam no meio rural (TRAVASSOS, 2006; IVAN VILELA, 2004).

²⁷ Existem diferenças entre o que se chama de “machete” no fandango e a “viola machete” do samba de roda baiano. O machete é instrumento iniciador na musicalidade fandanguera, possuindo, via de regra, 4 ordens de cordas singelas onde os neófitos do fandango aprendem os primeiros rasqueados. A viola machete, em oposição, não se toca executando rasqueados, apenas dedilhados (o qual chamam de pinicado). Elas possuem 5 ordens de cordas duplas e são o principal instrumento do samba duro (NOBRE, 2008).

²⁸ Dado que já existia musicalidade entre os nativos em terras tupiniquins, vide carta de Pero Vaz de Caminha.



Figura 14: Peditório com irmãos e folia do divino, de 1826. Gravura de J. B. Debret

Na figura acima podemos ver dois dos foliões usando violas. Além das atividades paralelas religiosas, a viola acompanhava gêneros como a mazurca, a polca a quadrilha e, no Paraná, o fandango. Estas músicas, presentes nos salões burgueses, paulatinamente vão migrando ao campo e levaram a ele as violas, instrumentos principais para suas práticas. A partir do século XIX a viola, cada vez mais presente e restrita ao âmbito popular, cede seu lugar, no meio citadino, a instrumentos como o violão e o piano (TABORDA, 2002; TRAVASSOS, 2006; IVAN VILELA, 2004).

Em contraste às informações de migração da viola, estão as referidas violas fabricadas na cidade Queluz/MG que conhecem grande expressão a partir do final do século XIX e início do século XX. Tendo como principal expoente José Salgado (que se apresentou para D. Pedro II, quando este estava de passagem e hospedado na casa do Barão de Queluz) a cidade chegou a abrigar cerca de 40 fábricas de violas, ao mesmo tempo (SARDINHA, 2001; VILELA, 2011). Estas fábricas decaíram, gradativamente, a produção devido à pouca procura sendo que a fábrica

da Família Salgado produziu a última viola em 1969 (VILELA, 2011; CORRÊA, 2014).

No meio rural, o violeiro se transforma em pessoa de destaque na comunidade por ser aquele que acompanha os ofícios religiosos que são seguidos por música. Desta forma, tocar viola passa a ser uma atividade importante e se atribui dons divinos (ou “demoníacos”) ao violeiro bem como às violas (CORRÊA, 2002; IVAN VILELA, 2011). Após esse período, quando as violas citadinas passam a ser chamadas violas caipiras, a viola, bem como sua musicalidade, volta às capitais já no século XX (IVAN VILELA, 2011; DIAS, 2012).

4.2 AS VIOLAS BRASILEIRAS NO SÉCULO XX

Em 1910, Cornélio Pires publica o livro *Musa Caipira* e se torna um dos escritores mais vendidos do país a partir da tentativa de modular a imagem do caipira. Falava do homem esperto, simples, fino e capaz de façanhas. Em 1929, a partir de produção independente de discos realiza, junto ao seu sobrinho Ariovaldo Pires, a série de discos intitulada *Turma Caipira de Cornélio Pires*.

Após a produção de 6 discos diferentes – que foram matrizes para a produção de 30 mil cópias – Capitão Furtado, vulgo de Ariosvaldo Pires (sobrinho de Capitão Furtado), os vende todos rapidamente, de mão em mão, pelo interior paulista. Já com contrato de uma gravadora, os boatos da produção da musicalidade caipira (acrescidas de anedotas e sotaques) fez com que, na capital paulista, se formassem filas na frente da fábrica que manufaturava e distribuía as mídias (NOGUEIRA, 2008; IVAN VILELA, 2011).

Como a aceitação mercadológica destas gravações de músicas caipiras foi grande logo ocorreram ressonâncias. Nogueira (2008) aponta que Manoel Rodrigues Lourenço, conhecido como *Mandí*, ligou para a Victor no Rio de Janeiro e conseguiu contrato para formar a *Turma Caipira Victor*, chegando a montar um estúdio de gravação em Piracicaba. Os vários desdobramentos dessas histórias são amplamente referenciados e podem ser revisados em Gisele Nogueira, (2008), Ivan Vilela (2011) e Roberto Corrêa (2014), por exemplo. Fato é que a viola passa a se desenvolver como um estandarte da cultura caipira e o aspecto mercantil desta cultura, começando por Capitão Furtado, corrobora para que esta identidade alcance as grandes massas.

Corrêa (2014) mostra como este processo desenvolveu a história da música caipira nos discos, fato que teve seu auge nas décadas de 1940 e 1950. Este período foi de sucesso para as duplas, para as gravadoras, para o rádio, para um público identificado com os artistas, apresentadores e para a viola, que até então era o principal instrumento das duplas. A partir da década 1950, pela influência de outros estilos de música (p.e. chamamé, guarânia e música mexicana), a viola é substituída progressivamente (nas gravações, mas não nas apresentações) por outros instrumentos, como sanfonas, violinos, harpas, trompetes e guitarras. Um exemplo disso é Índia, música gravada por Cascatinha e Inhana em 1951 – alcançando um milhão e meio de cópias – onde não se escuta a viola caipira (VILELA, 2011).

Além disto, a viola alcança novos patamares em gravações e apresentações de músicos que a utilizam como instrumento solista, músicos de tradição caipira ou não. Ascendino Theodoro Nogueira, compositor de tradição erudita, compôs 7 prelúdios e um concertinho para viola que foi lançado em vinil em 1963. Posteriormente escreveu arranjos de peças de Bach para viola caipira, lançado no ano de 1971, um segundo disco. Para tal intendo convenceu dois violonistas de tradição erudita a estudar as violas caipiras, sendo eles Antônio Carlos Barbosa Lima e Geraldo Ribeiro (DIAS, 2012, CORRÊA, 2014).

No circuito da música caipira, foram lançados os discos: Viola Sertaneja em Alta Fidelidade (1960) e De norte a sul – uma viola matuta (1963) de Julião; A viola do Zé de Zé da Viola (1966); É isso que o povo quer de Tião carreiro (1976) e A fantástica viola de Renato Andrade (1977). Ainda em 1967, pontua-se as participações do Trio Novo e do Quarteto Novo, com Heraldo do Monte executando a viola caipira, nos Festivais da Música Popular Brasileira da TV Record, fazendo a viola entrar no contexto televisivo, que foi vivenciado novamente, já na década de 90 por Almir Sater, levando a viola a conhecer um maior destaque (DIAS, 2012; CORRÊA, 2014).

Do que foi pontuado acima, destacam-se as ações efetuadas pelos violeiros Renato Andrade e Almir Sater. Renato Andrade (1932-2005) foi um violeiro mineiro que na adolescência começou a aprender a tocar violino, e, por sugestão de um professor, se iniciou na viola caipira. Teve o primeiro disco lançado aos 35 anos de idade, incentivado por Guerra Peixe, quando já morava no Rio de Janeiro (CARDOSO, 2012).

Depois de conseguir entrar no mercado fonográfico, Renato usou alguns elementos do mundo rural para compor suas apresentações e músicas e assim construir uma identidade que foi definida como “caipira de terno” ou “caipira erudito”. Nos palcos, se mostrava de terno e gravata e às (poucas) vezes se vestia como caipira, contava causos para divertir a plateia e reforçar sua identidade. Apresentou-se em 36 países diferentes e levou a viola caipira, em âmbito nacional, a um patamar de grande visibilidade (CARDOSO, 2012).

Almir Sater, músico campo-grandense, introduziu novos elementos ao idioma da viola caipira, a partir de seu estudo com o violão de músicas norte americanas, da MPB e da região pantaneira. Seu primeiro disco é de 1981, e teve música que foi abertura do programa televisivo Globo Rural. A partir da década de 1990 sua participação em telenovelas o projetou a nível nacional.

Segundo Saulo Dias (2012, p. 126)

“nos papéis que representou (...), sua figura como ator-violeiro estava destituída de impressões estereotipadas que marcaram o caipira. Ao contrário, a representação das imagens do violeiro, interpretado por Almir Sater, e da viola (...) viram-se ressignificadas positivamente nos diversos espaços angariados pelas novelas”.

Estes dados históricos permitem entender a expansão das violas brasileiras e o seu uso para outros tipos de música e direcionada a outros públicos – o que Corrêa (2014) nomina como avivamento da viola caipira. A partir da segunda metade do século XX a viola caipira é usada para tocar outros repertórios e é também alvo de práticas educacionais distintas do que havia vivenciado até então.

Sobre esse avivamento Roberto Corrêa (2014) destaca alguns pontos mais relevantes (que não esgotam o assunto) que podem ser sintetizados assim:

1) O lançamento de um novo gênero musical²⁹, em 1960, o pagode de viola, criado pelo violeiro Tião Carreiro, no qual a viola tem papel preponderante, com a música “Pagode em Brasília”, composição de Teddy Vieira e Lourival dos Santos.

2) A viola é alçada a instrumento de concerto com as composições de Ascendino Theodoro Nogueira (1962/1963) e recebe assim uma notação musical própria, a primeira escritura musical para o instrumento no Brasil. Theodoro ainda compôs um concertino para viola e orquestra e realizou transcrições de obras do compositor alemão Johann Sebastian Bach para o instrumento.

²⁹ Apesar do autor usar a palavra gênero pode-se dizer que a palavra mais correta seja “ritmo” de forma genérica, ou ainda uma “levada musical”.

3) Discos de viola instrumental são lançados no mercado, com destaque para os álbuns do violeiro Julião, conhecido como o Rei da Viola. O primeiro álbum de viola instrumental deste violeiro foi gravado no ano de 1960 com o título *Viola sertaneja em alta fidelidade*, pelo selo RCA Camden, que inclui choros e ritmos da fronteira, como polcas e guarânias.

4) Surge a Orquestra de Violeiros de Osasco, em 1967, a primeira das inúmeras orquestras de viola espalhadas atualmente pela região Centro-Sul do país.

5) A viola conquista o público da música popular brasileira com sua utilização, de forma marcante, por Heraldo do Monte, na canção “Disparada” (Théo de Barros e Geraldo Vandré), que conquista a primeira colocação, junto com “A banda”, de Chico Buarque de Holanda, no II Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, em 1966 (SESC, 2015).

Além destas práticas relacionadas um conjunto de ações e iniciativas consolidam o avivamento da viola, entre elas pode-se relacionar: a realização de recitais de viola caipira em salas de concerto, tendo em Renato Andrade seu precursor; a criação de programas de televisão semanais de música caipira; a veiculação de telenovelas com artistas violeiros; a gravação de discos de violeiros independentes; o surgimento de diversas orquestras de viola caipira; a publicação de livros sobre o instrumento e métodos de ensino para a sua prática e a criação de novas composições para o instrumento (CORRÊA, 2014; SESC, 2015).

4.2.1 Escolarização das violas brasileiras

Um dos frutos do descrito processo de avivamento do qual a viola caipira foi alvo é a sua escolarização. Saulo Dias (2012), em sua tese, nomeia como escolarização a reconfiguração das modalidades de ensino da viola, que passam da imitação para a didatização das suas técnicas. Isto indica que, neste processo, submeteu-se os conhecimentos tradicionais aos “imperativos didáticos”³⁰.

No contexto da música caipira, anterior à década de 1980, não havia momento especial para o ensino/aprendizagem, e se aprendia a partir da imitação de outro músico – que não recebia o ônus de professor e nem ensinava no sentido estrito da palavra. Esses músicos, detentores e zeladores das tradições, são chamados de mestres e pôde-se relatar a importância que eles ocupam para o processo de imitação criativa no capítulo anterior (DIAS, 2012. VILELA, 2011, CORRÊA, 2014).

³⁰ Falar-se-á mais aprofundadamente sobre este conceito no próximo capítulo, a partir de Forquin (1992; 1993).

Até a década de 80, portanto, tanto os violeiros das zonas rurais quanto a maioria dos já residentes nas cidades executavam suas músicas funcionalmente; isso quer dizer que por mais que se possuísse um sistema complexo de representação de sua musicalidade, não se tinha noções teóricas do sistema tonal de que faziam uso (DIAS, 2012).

Às ocorrências que foram importantes para o processo de reavivamento (descritas em 4.2), soma-se o deslocamento do homem que vivia no meio rural para os meios urbanos e a presença dos “novos violeiros”. Dias (2012) nomina “novos violeiros” os músicos de viola que possuem maior conhecimento teórico musical³¹ e, por isso, fazem inovações nas técnicas de execução das violas caipiras conservando, no entanto, técnicas tradicionais. Estes músicos movimentam um mercado de música instrumental grande que gera, como desdobramento, a ampliação do número de tocadores (ou de aspirantes a tocadores) e do mercado de bens voltados para a viola.

As primeiras investidas rumo ao processo de escolarização das violas caipiras são feitas por professores particulares deste instrumento. Até serem criados cursos específicos de viola em instituições escolares o ponto de partida para o desenvolvimento de modalidades de ensino adveio de ambientes não escolares. Saulo Dias (2012) mostra que a ocorrência professores particulares de viola, na década de 80, pode ser considerado a primeira demonstração de que os processos de transmissão de conhecimento estavam se alterando.

Antes da formalização do ensino da viola como cursos em escolas de músicas, outra forma de divulgar o ensino de viola foi por meio de oficinas. Roberto Corrêa, como um exemplo dentre vários, realiza oficinas de viola desde 1983 (CORRÊA, 2014). Estas oficinas se tratavam de encontros que aconteciam a partir de aulas grupais, com tempo determinado, e que tiveram o efeito multiplicador do ensino que corroborou para a sistematização das técnicas. Dias (2012, p.81), comenta que “as oficinas funcionam como um meio de formação descentralizado e móvel”, diferente das escolas de música que funcionam em forma de epicentro de onde o conhecimento musical se destina ao mercado.

³¹ A maioria destes, vindos já de estudo e prática de violão levam as técnicas deste instrumento para a viola, se refletindo num apuramento técnico-musical, o que Dias (2012) chama de “técnica de viola contemporânea”.

O ano de 1985 é um marco histórico de uma fase onde a viola caipira começa a se inserir em ambientes de educação realizada no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília, levada a cabo por Roberto Corrêa (2014). A partir dessa iniciativa aprender viola em escola deixa de ser algo impensável e o seu ensino passa a ser mediado, também, pelo mercado, ou seja, as vezes as escolas possuem infraestrutura e professores para o curso porém não se tem alunos para o instrumento. Dias (2012) mapeou 36 escolas de música onde se podem achar cursos de violas brasileiras. Resultante desse processo de expansão, atualmente encontra-se cursos superiores em viola caipira em duas instituições brasileiras, a Universidade de São Paulo e a Universidade da Cantareira, também São Paulo.

Fato interessante é que em todas as cidades que possuem escolas de música voltadas para o ensino da viola, também encontram-se Orquestras de Violas. Muitas dessas orquestras são formadas a partir da iniciativa de professores por conseguirem agregar seus alunos em torno dessas formações. A primeira orquestra foi formada ainda no ano de 1968 na cidade de Osasco e se dá como um grupo embrionário. Todas as outras orquestras de violas surgem apenas a partir de 1990. Saulo Dias (2012) encontrou, ao todo, 94 orquestras distribuídas entre os estados de Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Paraná e Distrito Federal.

Muitas vezes frutos das oficinas de violas, ou de outras práticas educacionais, tais orquestras são um ambiente de aprendizado não formal³² que conserva muito dos aspectos que eram recorrentes nos ambientes tradicionais da música caipira. Desses aspectos ressaltam-se as aulas em grupo que possuem característica próximas às rodas de viola, propiciando processos de imitação criativa; o fato de participarem tanto violeiros iniciantes quanto violeiros mais experientes que possuem diversos níveis de formação e, por fim; a tendência de motivar novos aprendizes a se desenvolverem no instrumento (DIAS, 2012; SALES, 2016, GUERRA, 2016).

Nesses grupos musicais acontece tanto um processo de legitimação de novos violeiros, que se aproximam dos músicos remanescentes de tradição oral, quanto articula-se espaço para que estes adquiram inovações técnico-musicais.

³² Práticas de ensino/aprendizagem não intencionais. Podem ser descritas como atividades educativas que se desenvolvem mediante a ação e a experiência acumulada ao longo da prática de indivíduos ou grupos sociais organizados ou movimentos sociais (GOHN *apud* DIAS, 2012).

Além das aulas particulares, das oficinas, dos cursos em escolas de músicas e em universidades outras ações que corroboram para a continuação do processo de escolarização das violas caipiras, como, por exemplo, os encontros de violeiros, os *luthiers*³³ especializados em sua construção, a padronização de encordoamentos e a movimentação do mercado editorial voltado para estes instrumentos (DIAS, 2012).

Interessante notar que os três primeiros manuais didáticos voltados para a viola caipira são extremamente semelhantes entre si – com pouquíssimas alterações entre um e outro – e conservam traços fortes da transmissão musical realizada pela oralidade. Reminiscências da oralidade são a grande presença de imagens, em detrimento de textos, com a finalidade de imprimir no papel o modelo pelo qual os neófitos buscariam imitar. Produzidos antes do período o qual tratamos agora, estes impressos são: Método para Viola Caipira e ABC da Viola e do Violão de 1959 e 1975, ambos de Tônico e Tinoco além de Método para Viola Caipira datado de 1976 da dupla Tião Carreiro e Pardinho (NOGUEIRA, 2008; DIAS, 2012).

Os manuais didáticos que foram produzidos a partir da década de 80 foram elaborados por professores de viola e possuem maiores requintes teóricos e formais (DIAS, 2012). Apesar de não se existir, até dias atuais, uma forma única de notação musical para o instrumento – como se verá no capítulo seguinte – esta produção se preocupa em sistematizar técnicas para o instrumento. Em seus conteúdos tratam de exercícios dirigidos; peças arranjadas ou escritas para as violas; composições com fins didáticos produzidos pelos professores de viola; registros de músicas da tradição oral bem como registros de letras cifradas de repertório das músicas sertanejas destinadas ao acompanhamento. Muitos deles são acompanhados de outras mídias, como CDs ou DVD que visam possibilitar a aprendizagem de sujeitos que não tenham o conhecimento formal em música (DIAS, 2012).

Posterior à pesquisa de Saulo Dias (2012), e ainda carecendo de pesquisa mais aprofundada, se encontram cursos virtuais em forma de vídeo aulas. Como exemplo encontra-se o curso do novo violeiro Wilson Teixeira³⁴ que garante que o seu método leva o aluno a aprender a tocar viola em trinta dias. Estas aulas se encontram apenas em plataforma virtual, sem qualquer elemento físico, podendo ser

³³ Construtores de instrumentos musicais.

³⁴ www.violasemfronteiras.com.br

acessadas por computador, *tablet* ou celular. Além dos vídeos os alunos têm acesso a dicionários de acordes, biblioteca de músicas e metrônomo.

Neste sentido, os manuais didáticos materializam os processos de escolarização do referido instrumento. Dias (2012, p. 70) aponta que

quando se fala em sistematização das técnicas de execução da viola, entende-se a pesquisa, a apropriação, a seleção e a reelaboração da cultura musical de violeiros, disseminada de maneira heterogênea na tradição oral e na produção fonográfica de infindáveis duplas da música sertaneja raiz. Neste sentido, nota-se que há uma preocupação em reunir os resultados das pesquisas com o objetivo de criar recursos para se ensinar e tocar a viola. Diante desse quadro, observa-se que há um mercado editorial em formação, sendo possível enumerar uma larga produção de métodos de ensino, os quais “inexistiam” até então e se tornaram elemento indispensável ao professor e à escola (DIAS, 2012, p.70).

Outras violas brasileiras passam, também, por processos de escolarização. A seguir será feita uma breve descrição sobre o que ocorre, desde a década de 1980 com a viola de cocho, instrumento típico dos estados do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul. Contendo 5 ordens de cordas simples, a viola de cocho leva esse nome por possui fabricação a partir da escavação de um troco de árvore onde se faz toda a estrutura do instrumento, em formato de cocho. Após este processo se acrescenta o tampo.



Figura 15: Sebastião Brandão, Mestre da Viola de Cocho. In: <http://www.perolanews.com.br>.

O primeiro estudo realizado com esta viola foi feito por Julieta de Andrade, em 1971, mas foi com Abel Santos (professor da UFMT) que seu ensino alcançou inserção no âmbito educacional. Diferente da viola caipira, a viola de cocho permaneceu à margem da indústria cultural. A ampliação do contexto sociocultural de inserção do instrumento se iniciou depois de 4 anos de pesquisa de Abel Santos junto aos mestres do Siriri e Cururu³⁵, quando este pesquisador lançou o projeto “Viola-de-Cocho: novas perspectivas”, em 1989, pela Universidade Federal do Mato Grosso e depois de quatro anos, em 1993, com o lançamento do livro homônimo e em formato de método de ensino, uma vez que ainda não havia sistematizado a técnica desta viola (CORRÊA, 2002; DIAS, 2012).

Outros marcos referentes à escolarização da viola de cocho são: a introdução da disciplina optativa “Prática instrumental e viola-de-cocho” no programa do curso de música da referida universidade, o qual atualmente é oficial na grade curricular; a introdução de elementos da técnica violonística à viola dos cururueiros; a utilização desta viola em diversos espaços sociais (p.e. instrumento de musicalização nas escolas públicas e municipais); e a sua utilização na Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Mato Grosso desde sua formação – em 2005.

Hoje esse instrumento é usado não só por diversos músicos mato-grossenses, como Sidnei Duarte, Daniel de Paula e Caio Espíndola, mas também por violeiros de outras regiões como Braz da Viola, Roberto Corrêa, Paulo Freire e Cacai Nunes. Estes instrumentistas desenvolvem peças para as violas de cocho a partir de composições próprias e adaptações (Além do manual Viola de Cocho, de Braz da Viola) o que enriquece ainda mais seu o repertório.

Como exposto no caso mencionado da viola de cocho, pela diversidade cultural e pelas singularidades de cada foco em que se inicia a escolarização das violas brasileiras, não se pode generalizar que haja só um movimento homogêneo. Dada a conjuntura da educação musical das violas ser multifacetada o seu processo de escolarização é, também, plural.

De posse das noções de escolarização, seria então legítimo reconhecer a escola de música como um lugar mediador, em que convergem e convivem diversas culturas, por meio de professores alunos. A instituição escolar promove a ebulição da cultura de ensino da viola, a partir da seleção de saberes culturais da tradição

³⁵ Músicas da cultura popular do estado de Mato Grosso, onde se insere a viola de cocho.

oral, convergindo para processos de sistematização. A seguir, nos debruçaremos sobre as peculiaridades das violas no contexto caiçara.

4.3 AS VIOLAS CAIÇARAS

A viola caiçara é o único instrumento recorrente em toda a prática de fandango. Possui características locais, como variação do número de cordas, a forma de construção e o nome pelo qual é chamada. Existem três formas diferentes de lhes tocar chamadas de *Intaivada*, *Pelo Meio* e *Pelas Três*³⁶, que se diferenciam uma das outras principalmente pela altura e quantidade do número de cordas, posição dos dedos do violeiro no braço do instrumento e a presença ou não da turina. Usa-se basicamente os acordes de tônica e dominante (GRAMANI, 2009).



Figura 16: Violas e machetes produzidos pelo Projeto Artesanias (Fonte: Aorelio Domingues)

Elas possuem 5 ordens de cordas ao que se soma, em diversos casos, a cantadeira³⁷ – característica singular em relação aos outros tipos de violas do Brasil e que denota descendência das portuguesas violas beiroas.

³⁶ Um dos aspetos destas três formas de tocar – *Intaivada*, *Pelo Meio* e *Pelas Três* – é a afinação dada à viola, chamada pelo mesmo nome. Tratar-se-á destas afinações nas páginas seguintes.

³⁷ Outro nome para a turina.



Figura 17: Viola fabricada por Aorelio Domingues com o destaque para a cantadeira (Acervo do autor).

A confecção do instrumento é, via de regra, feita a partir de caixeta, ou marupá (substituindo a caixeta, em função das leis de proteção ambiental), no bojo e canela para as cravelhas, o cavalete e a escala do braço. Entretanto, nada impede a utilização de outros materiais pelos fandangueiros que confeccionam suas próprias violas (observando que nem todos o fazem) e neste momento atuando como um *luthier* (FERRERO, 2007; PEDROSA, 2016).

Apesar de possuir sempre 5 ordens, o número de cordas é variável. É possível encontrar violas de fandangos possuindo desde cinco cordas (cinco ordens simples) até onze cordas (cinco ordens duplas mais a turina). A trasteira vai apenas até o bojo e fica nivelada a ele, contendo apenas dez casas.

As dimensões das violas encontradas por Ferrero (2007) são próximas às encontradas na Ilha de Valadares. Esta autora encontrou as violas contendo 52 centímetros (cm) de corda, 9 cm de diâmetro de boca e 10 centímetros de

profundidade no bojo mais próxima do braço com 11 centímetros na outra extremidade.

A partir de pesquisa de campo, Pedrosa (2016) encontrou dimensões diferentes usadas nas violas de Morretes/PR, a despeito de serem feitas por materiais similares. A viola teve feitiço realizado em caroba nas laterais e braço; a escala, o tampo e o fundo foram feitas de compensado, uma vez que seu construtor não possuía caixeta. Possui 52 cm de corda, 7 cm de espessura, 21,5 cm e 30cm de distância nas partes arredondadas do tampo e 8 cm de diâmetro de boca (fotos de viola feita por Martinho dos Santos, e restaurada por Rodrigo Veras, a baixo). As medidas são sensivelmente menores do que as descritas por Ferrero (2007) e é possível notar a característica de não possuir a cantadeira (comum às violas fandanguieras de Morretes).



Figura 18: Viola caçara de Morretes/PR, feita por Martinho dos Santos. In: <http://corpodusom.blogspot.com.br/2015/02/reforma-de-viola-de-fandango-para-hugo.html>

Seu Rufino de França e seu Januário (fandanguieiros de Morretes/PR), usavam violas industrializadas, que se assemelham muito com àquelas fabricadas entre 1950 e 1960, pela Giannini, chamadas de viola paulista números 2 e 6. Segundo o catálogo da década de 60, essas violas eram fabricadas com laterais e fundo em mogno e marfim para as cravelhas, não se cita a madeira do tampo³⁸.

³⁸ As medidas destas violas usadas pelos irmãos Rufino e Januário tem dimensões muito próximas às praticadas por Seu Martinho. Foi possível realizar esta comparação já que o autor possui em seu acervo tais violas fabricadas pela empresa Giannini

Nessas violas os fandangueros fazem sua música a partir de alguns acordes que tem, principalmente, a função de tônica e dominante (ZAMBONIN, 2006). Em cada uma das três afinações típicas do fandango existe um formato dos acordes realizados pela mão esquerda, os quais Gramani (2009) apresenta da seguinte forma:

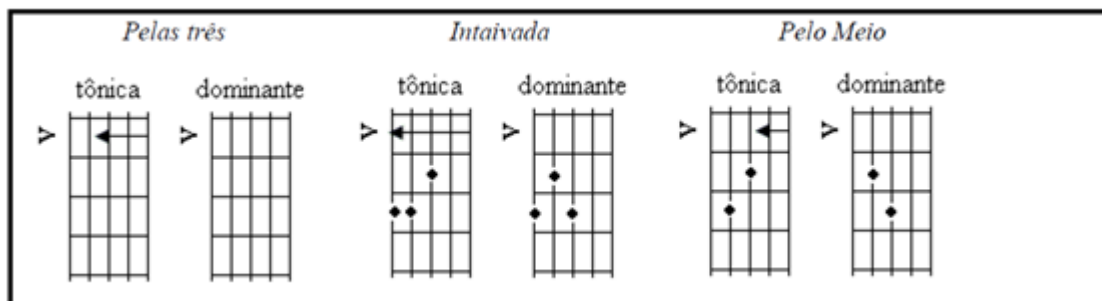


Figura 19: Gramani (2009, p.48).

Ferrero (2007) encontrou a viola de Cananéia apenas com a afinação “*Intaivada*”. A autora salienta que as alturas das cordas (afinações) podem variar, sendo que a referência tomada em seu trabalho é do *lá* 440HZ (hertz). Assim a afinação, em alguns casos, pode ser mais alta ou mais baixa. Informa, ainda que, o mais importante na afinação do instrumento reside na relação intervalar entre as cordas, ou seja, a diferença de altura entre dois sons³⁹, mais do que a altura de referência para a afinação⁴⁰.



Figura 20: Ferrero (2007 p. 83).

Nas práticas de afinação *Intaivada*, observadas em campo pelo autor desta dissertação, mostraram que, na Ilha de Valadares, se usa a corda aguda do quinto par uma oitava acima do registrado por Ferrero (2007).

Roberto Corrêa (2002) informa afinações colhidas em Paranaguá, como a de Mestre Waldemar. No entanto, onde se lê que Waldemar tocava “*pelas três*” deve ser compreendido como a afinação *Pelo Meio*. Pode-se afirmar isto com base no

³⁹ (MED, 2012. Pg. 60).

⁴⁰ A escrita adotada para as violas em Ferrero (2007), a qual seguiremos neste trabalho, é a mesma adotada para a viola caipira e para o violão, ou seja, por comodidade de escrita, se escreve uma oitava acima do som real, utilizando sempre a clave de sol.

trabalho de campo realizado, pela entrevista e, também, nos achados de diversos pesquisadores (como GULIN, 2002; PIMENTEL, GRAMANI, CORRÊA, 2006; IPHAN, 2011; MARCHI, 2016b).

Pode-se dizer que, o mais recorrente nas afinações do fandango na Ilha dos Valadares são as afinações *Intaivada* e Pelo Meio, apesar de estar no imaginário dos fandangueiros a afinação Pelas Três. A partir das anotações de campo e de pesquisa feita anteriormente (PEDROSA, 2016) pode-se dizer que as referidas afinações de fandango⁴¹ parnanguara são, respectivamente:



Figura 21: Afinações *Intaivada*, Pelo Meio e Pelas Três.

Salienta-se, ainda, a característica das violas caiçaras de, nas trocas de acorde, fazerem uma série de ligaduras que soam como pequenas melodias. As violas fandanguieras raramente fazem melodias em terças paralelas, como é característico das violas caipiras. No entanto, essas melodias executadas pelos fandangueiros, a partir de rasqueados, soam peculiares e as diferenciam das demais conduções harmônicas entre o conjunto de violas brasileiras. Abaixo a transcrição, aproximada, de um dondom em *Intaivada*, realizada por Mestre Zeca (MARCHI, 2016a).

⁴¹ Considerando que o Lá está em 440 Hz e que o acorde de tônica se encontra em ré maior – já que os fandangueiros afinam a partir do acorde de tônica



Figura 22: Dondom, transcrito pelo autor.

Considerado como uma variante de viola, tem-se, no contexto do fandango caiçara um instrumento chamado machete⁴². Aparentado ao cavaco, recorrente no samba carioca, e ao *ukulele* havaiano este instrumento tem possível origem na região de Braga em Portugal (DIAS, 1963; GIORDANI, 2017). De fato, o machete pode ser encontrado na literatura portuguesa, em documentos antigos como o Regimento para o Ofício de Violeiro datado de 1719, com nomes como machinho ou cavaquinho.

Em campo e a partir das entrevistas, pode-se observar a importância destes instrumentos para o ensino da viola caiçara. Em documentos referentes à patrimonialização do fandango, foi assinalado que o machete – nos tempos do sítio – ocupava a função de iniciador musical, fato que foi corroborado pelas entrevistas. Dos cinco mestres entrevistados apenas um deles não passou pelo machete durante o seu aprendizado. Devido a distância de idade entre mestre Aorelio de Borba (2016) e os demais, conta-se que quando do seu aprendizado do fandango, já não circulavam muitos machetes.

No entanto, este mestre Aorelio é também construtor e fabrica atualmente machetes na Associação Mandicuera. Durante os ensaios do Grupo Mestre Eugênio⁴³ – grupo de fandango com batedores e dançarinos formados apenas por crianças – percebeu-se que os neófitos fandanguieiros têm apresentado interesse em aprender o referido instrumento.

⁴² Figura 16.

⁴³ Figura 30.

4.3.1 – Semelhanças entre violas campaniças e violas caiçaras

A viola sem a prima, a prima sem o bordão,
Parece filha sem pai, criada pelos irmãos.
(Versos de fandango caiçara)

A viola sem a prima, não soa nem toca bem,
É como filha sem pai, não tem o amor de ninguém
(Versos de música alentejana)

As violas de fandango, que carregam as afinações *Pelo Meio* e *Intaivada*, apresentam algumas semelhanças com as violas beiroas, como já dito anteriormente. No entanto, durante a atual pesquisa foram encontradas algumas recorrências, também, entre as violas de fandango que usam a afinação *Pelas Três* e as violas campaniças (da região portuguesa chamada Alentejo), as quais serão apresentadas a seguir.

Quando se vê fotos dos tocadores de ambas as violas salta aos olhos a escolha de posicionarem o dedo indicador da mão esquerda na quinta casa do braço, pisando as três primeiras ordens de cordas (motivo pelo qual a afinação brasileira é chamada de *Pelas Três*); isso mesmo em momentos em que não estão executando qualquer som. Este fato pode ser visto nas fotos que seguem, com mestre Manuel Bento da região do Alentejo e mestre Martinho dos Santos, de Morretes/PR:



Figura 23: Manuel Bento com viola campaniça e Martinho dos Santos com viola caiçara em *Pelas Três*.
(MESTRE, 2012; UNESCO, 2014)

Essa posição é denominada, em Portugal, como “ponto mestre”. Pedro Mestre (2010) comenta que é comum à maioria das canções tradicionais executadas

na viola campaniça começar e terminar nesta casa – ou ponto. Outro fator interessante de confluência entre estes dois instrumentos é a forma de executar os acompanhamentos. Percebe-se que estes dois instrumentos realizam pequenos solos em terças paralelas, que conduzem a música, o que é chamado por José Sardinha (2001, p. 151) de “ponteado harmônico”, um meio termo entre o ponteado e o rasgueado. É esta característica da viola caiçara em “Pelas Três” que a difere dentre as outras violas caiçaras, fato pontuado no Dossiê de Registro do Fandango Caiçara (IPHAN, 2011).

Nesse mesmo texto se diz que a viola comum em Morretes/PR possuía afinação próxima à chamada meia guitarra, nome que se dá, no Brasil para a afinação usada na viola alentejana. Em pesquisa realizada por Pedrosa (2016) foi possível se encontrar a afinação Pelas Três como sendo muito próxima à afinação meia guitarra, porém com as cordas em ordem diferente. Com a viola caiçara em posição de tocar, das cordas mais próximas ao chão à mais perto da cabeça, temos a seguinte afinação AA EE C#C# AA DD (como pode-se ver na figura 50), enquanto na viola de Pedro Mestre (2010) tem-se EE C#C# AA DD AA que seria, precisamente, a afinação meia guitarra 1 tom acima.

Nota-se notar, também, que Sardinha (2001) afirma que as violas campaniças provavelmente conservam morfologia, com enfranke acentuado⁴⁴, das violas beiroas por terem tido ligações próximas em tempos remotos.

Posto que de vários informadores, a riqueza de pormenores e a segurança desses informadores na descrição dos factos levam-nos a considerar verídico o que nos dizem, assim se estabelecendo uma ligação interessante, de contacto (sic) no terreno, com estes dois tipos de viola, a campaniça e a chamada beiroa. Essa conexão poderá mesmo ser até mais profunda do que a simples ou ocasional presença de tocadores beirões no Alentejo (SARDINHA, 2016, p. 145).

Com isso levanta-se a hipótese que a proximidade entre as violas beiroas e as violas campaniças tenham sido reproduzidas no contexto brasileiro com as violas caiçaras em afinação Pelo Meio e *Intaivada* (que se diferem apenas pela oitava dos bordões) e a afinação “Pelas Três”. É importante ser ressaltado que todas estas semelhanças aqui descritas necessitam de investigações posteriores a fim de serem corroboradas ou não.

⁴⁴ Pode-se observar tal fato na Figura 10.

Neste capítulo buscou-se compreender como se deram os processos de chegada, expansão, arrefecimento e reavivamento das violas nacionais. Para tanto buscamos compreender sócio-historicamente por quais meios estes instrumentos permearam e ainda permeia todo o solo nacional. Como exposto, recentemente estes instrumentos tem passado por um crescente processo de escolarização.

Um dos importantes suportes materiais que dão forma e levam a cabo o ensejo de didatizar o ensino da viola são os manuais didáticos. No próximo capítulo será lançado um olhar mais aprofundado em relação a estes manuais, com intuito de entender sua historicidade, sua aplicação em relação à música (e, em específico, aos instrumentos de corda dedilhada) além dos manuais didáticos referentes ao fandango caiçara.

5 COLHEITA (METODOLOGIA)

Esta dissertação foi construída a partir de um viés etnográfico na medida em que se baseou em suportes teóricos da etnografia para se compreender, *in loco*, as formas como se dão o ensino/aprendizagem do toque da viola fandangueira no contexto do fandango caíçara da Ilha dos Valadares.

O texto que segue se aproxima dos aspectos da etnografia escolar, propostos por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, que deram suporte para as investigações. Falar-se-á, também sobre a técnica de observação participante e sobre as possibilidades de construção de entrevistas com fins de se coletar dados não documentados.

5.1 REFERÊNCIAS DO CAMPO TEÓRICO DA ETNOGRAFIA

Etimologicamente, se entende etnografia como a “escrita sobre o povo” (SEEGGER, 2008, p.238) e foi inventada e sistematizada por Malinowski em 1922 com a publicação “Argonautas do Pacífico Ocidental”. Segundo Rockwell (1987) a lógica do processo etnográfico é, necessariamente, um trabalho de campo, longo e intenso, seguido de construção do conhecimento, posterior ao campo, normalmente em forma de escrita descritiva e analítica.

Bezerra (2010) informa que existem três fases dentro da etnografia, sendo elas: a fase teórico-intelectual, o período prático e a etapa pessoal ou existencial. Na primeira fase se encontra o momento de contato com a literatura – um excesso de conhecimento teórico no qual o pesquisador encontra-se totalmente separado do seu objeto de estudo. No segundo momento a concentração vai do universo da teoria para os problemas concretos do cotidiano em campo; e no terceiro momento se dá fase onde se sintetiza a biografia com a teoria e a prática do mundo com a do ofício.

Não há, segundo Rockwell (1987), uma norma metodológica que indique tecnicamente aquilo que se pode ou deve fazer em se tratando de etnografia. A autora alerta para o fato de que o que se faz em campo, depende: do objeto que se constrói; da interação que se busca com a realidade; e dos sujeitos com quem se interage – ou seja, a interação etnográfica no campo está, em certa medida, fora do controle do pesquisador. Contudo, como o pesquisador tem sempre um grau de

envolvimento com a situação estudada, sendo que existem técnicas metodológicas para lidar com o fato. André (2005) cita a análise de documentos, a observação participante e as entrevistas intensivas.

Para além do uso das aludidas técnicas etnográficas, André (2005) aponta outras características da pesquisa nesta modalidade. Em primeiro lugar descreve o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado seguido do fato do pesquisador ser o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Segundo a referida autora isso é relevante por permitir que ele responda às circunstâncias vivenciadas “modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho” (p.29).

A ênfase dessa forma de se construir conhecimento é no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. Outra preocupação da etnografia é com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. O pesquisador deve tentar apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.

Enquanto o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo (ANDRÉ, 2005). O desenvolvimento dos estudos da etnografia em educação na América Latina tem relação direta com o trabalho do Departamento de Investigações Educacionais (doravante DIE) do Instituto Politécnico Nacional, representado, principalmente, por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta.

A etnografia praticada pelas referidas autoras se distancia do método cunhado por Malinowski por inverter a lógica colonialista como base de suas reflexões teóricas. Ezpeleta e Rockwell (1987) afirmam que esta inversão se dá no entendimento de que se pode conhecer o sujeito a partir do conjunto de relações sociais as quais o tal é inserido, uma Sociologia da Vida Cotidiana – apoiando em Agnes Heller para se olhar de baixo para cima.

Desenvolver uma etnografia educacional, segundo Rockwell (1986, p.45) significa “construir categorias e tipologias de processos educacionais e determinar relações constantes através de estudos comparativos” (p.45). Assim, a partir da leitura de autores marxistas como Agnes Heller e Antônio Gramsci, Rockwell (1987) aponta as seguintes operações como partes de uma construção etnográfica: *Interpretação, Reconstrução, Contextualização, Contrastação e Explicitação*.

A primeira etapa, chamada de Interpretação, serve como ponto de partida para o pesquisador pois não basta apenas compreender o significado das palavras ou expressões dos sujeitos; toda interpretação necessita que se infira os significados dos enunciados indiretos ocorrentes no contato com o outro. A segunda etapa, Reconstrução, pede que o pesquisador reconstrua redes de relações, sequência e lógica de eventos importantes ou de situações para conhecer sua estrutura completa.

A Contextualização, terceira etapa, requer percepção do pesquisador para entender e analisar como os contextos são importantes para compreender os objetos de estudo e a Contrastação, quarta etapa, se dá quando se contrasta informações colhidas em campo com outras ou quando se determinam diferenças significativas entre dois casos ou situações.

A quinta e última etapa, nominada de Explicitação, envolve analisar de forma mais próxima alguns dos eventos pesquisados que resumem grande parte de peculiaridades dos fenômenos estudados. A partir desta análise se “(...) tende a possibilitar a formulação de novas relações, mais gerais, que articulam a informação de vários registros” (ROCKWELL, 1987, p. 21).

Elsie Rockwell (1986) pontua, ainda, que uma etnografia educacional baseada em Gramsci possui algumas consequências metodológicas, sendo elas: ter como objeto de estudo os *processos sociais*; interpretar o seu objeto a partir do contexto social mais amplo e não apenas das relações internas; tratar o presente de forma a se reconhecer vestígios e contradições de construção histórica (um “presente histórico”); e, por fim, compreender que a escola transpõe o espaço físico, ou seja, “seu espaço real permeia outras instituições e espaços sociais” (ROCKWELL, 1986, p.48).

Neste sentido pode-se dizer que a etnografia educacional aqui descrita – e sobre a qual se baseou esta dissertação – possui tanto um olhar antropológico (a partir de sua raiz teórica e procedimentos metodológicos) quanto histórico e didático, por perseguir a análise dos processos históricos que constroem as relações educacionais do cotidiano vivido.

Garcia e Romanelli (2015) apontam que ao realizar estes processos, e entender a escola como uma construção social, amplia o olhar para as formas de existência da escola, onde os sujeitos experimentam, reproduzem, conhecem,

transformam a realidade escolar, reconstroem a continuidade social e interpretam os sentidos históricos de diversas práticas presentes na escola.

5.1.1 Observação Participante

Uma das ferramentas de trabalho da etnografia é a *observação participante*. A observação é chamada de participante porque se entende que o pesquisador tem constante interação com o contexto estudado. Este procedimento implica em ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos de forma presencial. Bezerra (2010) salienta que é preciso entender o momento certo para perguntas e, para isto é necessário por vezes, esperar mais do que o imaginado. Neste sentido, as entrevistas formais são muitas vezes desnecessárias. “Com o tempo os dados podem vir ao pesquisador sem que ele faça qualquer esforço para obtê-los e isto pode ajudar significativamente na manutenção do relacionamento estabelecido” (p.10).

Após e durante as observações participantes deve ser feito o esforço de concentração para se fazer descrições, que devem ser alternadas com momentos de convivência e momentos de familiarização com o campo. Rockwell (1987) aponta que não é necessário, nem possível, escrever tudo o que se presencia, mas diz que fragmentos da realidade são cientificamente relevantes, já que é possível reconstruir relações, estruturas e processos cujo aspectos de generalidade se sobrepõe às peculiaridades das situações observadas.

Assim, faz-se mister notar que, ao se descrever os aspectos vividos, o pesquisador está elaborando uma documentação de trabalho de campo – trabalho este que é público. Isso implica em dizer que o processo de construção de conhecimento deve ter a possibilidade de ser coletivizado, o que só é possível a partir de registros de campo inteligíveis a outras pessoas além do próprio pesquisador (*idem*).

Para se registrar aspectos que apenas a anotação, bem como a notação musical, não dê conta, utilizar-se-á neste trabalho, também, da técnica descrita por Oliveira Pinto (2001, p.253) como “câmera como bloco de anotações”. Para o referido autor:

quando a câmera de vídeo e também o gravador servem de "caderno de anotações", o registro segue um padrão de observação sem preocupação com tempo, espaço, coordenação dos sons e das imagens gravadas. Capta-se todo o possível de maneira imprevista. Obtém-se os primeiros "rabiscos" registrados, não no caderno de campo, mas na fita de vídeo ou áudio da câmera ou do gravador.

Como os conhecimentos e as aplicações dos diversos tipos de entrevistas são grandes e diversos será feita uma seleção de algumas delas, dentre os quais destacam-se Garret (1991), Pádua (2000) e Triviños (1987).

5.1.2 Entrevista

A partir do conhecimento na área do Serviço Social, Garret (1991) aponta para diversos aspectos que são relevantes a esta pesquisa. O autor salienta que, para que uma entrevista seja bem sucedida é necessário que sejam afastados os receios tanto do entrevistador como do entrevistado, e que se encontrem as várias pretensões de ambos. Aponta, também, para o fato de que é importante se estabelecer uma afinidade que permita ao entrevistado desvelar os fatos essenciais da situação.

Assim, o primeiro objetivo em uma entrevista é criar um ambiente confortável para que o entrevistado se expresse. Outro fato que se deve levar em consideração é que nem sempre realizar seus objetivos por ação direta é o mais indicado, ou seja, ainda que se deseje uma quantidade considerável de informações, muitas vezes se consegue de modo mais fácil encorajando a pessoa a falar livremente sobre seu tema. É preciso salientar que se deve observar atentamente o que diz a pessoa entrevistada, e ainda mais o que ela não diz.

Em concordância com os pensamentos de Garret (1991), Pádua (2000) afirma que entrevistas são técnicas para se coletar dados não documentados. Contudo, apresenta limitações: dependendo da técnica os entrevistados podem não dar as orientações de modo preciso para o entrevistador e este pode avaliar de forma distorcida o que é narrado pelo entrevistado. Entretanto, como lado positivo, destaca-se que as entrevistas são o instrumento que se adequa a qualquer população (p.e. letrados ou não).

Existem alguns tipos de entrevista, a saber: entrevista estruturada (formal); semiestruturada, (estruturada, mas também se incentiva a falar livremente); e a livre-

narrativa (não diretiva, fala livre). Além destas se destaca a orientada quando se sabe com antecipação sobre os tópicos que deseja obter, a de grupo (simultânea informal avaliação global) e, por fim a informal onde se busca por pistas para conhecimento mais profundo. A autora salienta que é importante preparar a distribuição de tempo para cada assunto; formular perguntas para que se tenha respostas descritivas e analíticas, evitando respostas dicotômicas e mantendo o controle dos objetivos. Pode-se fazer anotações durante a entrevista, atentando-se para não deixar o entrevistado desconfortável, ou ainda usar gravadores. No entanto é importante se fazer análise do material coletado logo após a entrevista para não se perder as impressões do momento. Se necessário deve ser feita análise de discurso.

Trivinhos (1987) aponta que a entrevista semiestruturada é a mais indicada para pesquisas qualitativas por possuir tanto dados quantitativos (a partir de questões fechadas) quanto qualitativas (a partir de questões abertas). Diz que o uso desse tipo de entrevista se dá a partir “certos questionamentos básicos, apoiadas em teorias e hipóteses, que interessem à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas dos informantes”. (p.146). Desta forma o informante seguindo espontaneamente sua linha de raciocínio e de suas experiências contribui na elaboração do conteúdo da pesquisa.

O referido autor concorda com Garret (1991) quando diz que, para se começar a entrevista, é necessário se ter informações prévias sobre os objetos da conversa. Aponta ainda que deve demorar menos de 30 minutos e que se for gravada deve ser rapidamente transcrita e analisada (em concordância com Pádua (2000)).

Ao iniciar a conversa, Trivinhos (1987) salienta que é importante informar os objetivos da entrevista para os participantes, ser o mais explícito possível, fazer registros, como anotações (na hora ou depois) de ideias principais, gravação e desenhos e planos. Segundo referida autora as entrevistas podem ser:

1. Gerais ou específicas;
2. Para se produzir tarefas ou exemplos;
3. Se referir a experiências,
4. Explicativas ou causais: determinar razões causais imediatas ou mediatas, a partir do método dialético:

5. Explicativas imediatas: diretas (p.e. porque o senhor está feliz?);
6. Interrogativas mediatas: com uma breve introdução à pergunta (p.e. já que o senhor está feliz, ao que se deve este fato?);
7. Objetivadas a apreciar os resultados futuros para o grupo de existência de um fenômeno social;
8. Avaliativas: para se construir um juízo de valor para algo;
9. Hipotéticas: a partir de uma hipótese;
10. Categoriais: para se construir categorias de análise do sujeito.

5.2 DEFINIÇÕES METODOLÓGICAS PARA ESTE ESTUDO

Por não pretender um extenso período de trabalho de campo, essa dissertação não se constitui em uma etnografia, mas se valeu dos pressupostos e das técnicas aqui descritas para a construção de um estudo onde os conhecimentos adquiridos em campo se aglutinam com os referenciais teóricos a fim de se construir entendimentos sobre como se dão os processos de ensino/aprendizagem da viola caíçara no contexto do fandango.

Para tanto, fez-se, inicialmente, um estudo sobre os manuais didáticos, enquanto forma de materialização da cultura escolar, a fim de se entender os processos educacionais levados a cabo tanto dentro das escolas quanto em outros ambientes e situações educacionais envolvendo o ensino da música.

Foram feitas, também, observações participantes e entrevistas em vários momentos na ilha de Valadares facilitadas devido contato e vínculo prévios com mestres possuidores dos conhecimentos que orientam a construção desta dissertação. A interação constante entre o pesquisador e os pesquisados se deu devido ao fato do pesquisador ser o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

Alguns fatores possibilitaram maior proximidade com momentos onde se ocorreu processos de ensino/aprendizagem, tais como as aulas ministradas pelos mestres José Martins Filho (Zeca da Rabeca) e Brasília Santos (que tocam viola nas afinações *Intaivada* e *Pelo Meio*, respectivamente) na Fundação Cultural da cidade de Paranaguá em todas as quartas e sextas-feiras e os ensaios do Grupo Mestre Eugênio, dedicado a possibilitar o ensino de marcas batidas às crianças residentes na Ilha dos Valadares.

Inicialmente se realizou encontros nas referidas aulas dos mestres para se desenhar as entrevistas, no sentido de entender qual tipo de entrevista usar (estruturada, semiestruturada ou livre) além de procurar saber quais seriam as perguntas a serem feitas. Posteriormente foram realizadas as observações participantes e entrevistas semiestruturadas sugeridas como técnicas de coleta de dados. Tais técnicas serviram para se entender quais os procedimentos usados pelos mestres e quais os conhecimentos sobre a viola que julgam indispensáveis.

Para registrar as entrevistas e as aulas se fez uso gravação de áudio e para registros de técnicas dos violeiros se usou gravações audiovisuais, chamadas por Oliveira Pinto (2001, p. 253) de “câmera como bloco de anotações”. Em posse dos materiais produzidos pelas entrevistas e observação participante, bem como da revisão de literatura sobre fandango, cultura caiçara, violas brasileiras e manuais didáticos como indício de cultura escolar se formulou discussões e se chegou a indícios de pertinências e recorrências em práticas de ensino/aprendizagem.

Assim, salienta-se que o estudo aqui realizado possui técnicas vindas da área da antropologia (p.e. procedimentos etnográficos), mas que tem, também, olhar histórico e social, por buscar entender as raízes dos acontecimentos locais a partir de um “presente histórico” e das construções sociais que levam a configurar a realidade das práticas educacionais. Isto posto, se explorará, no próximo capítulo, aspectos sobre os manuais didáticos que transversalizam sua existência e indicam indícios de cultura escolar, os quais materializam.

6 PARTILHA (SOBRE OS MANUAIS DIDÁTICOS)

Livros didáticos, manuais escolares, manuais didáticos, materiais didáticos, *textbooks*, *libros de texto*, materiais curriculares e mídias didáticas são alguns dos vários adjetivos possíveis de se nominar os textos usados com fins didáticos. Ao se tratar de manuais didáticos em música, deve-se considerar, também, uma série de materiais, impressos e digitais, tais como partituras, métodos de ensino, vídeos-aula, revistas de cifras, sítio virtuais, entre outros. Neste sentido, Choppin (2009) salienta que a grande multiplicidade de nomes para designar o conceito de livro escolar, é utilizada hoje (as vezes como sinônimo) com tantas expressões diferentes que, na maioria das vezes, se torna difícil de determinar o que diferencia um termo de outro. Essa difícil categorização parece ser resultado da variação de contexto, de uso, e/ou de estilo.

Como demonstra Garcia (2009) a natureza complexa desses objetos tem sido estudada por pesquisadores de diversos países. Neste capítulo buscar-se-á discutir algumas dessas pesquisas a fim de se alcançar uma definição de trabalho que aborde a sua pluralidade e que dê conta da diversidade.

6.1 DEFINIÇÃO DE MANUAIS DIDÁTICOS

Alain Choppin (2000) diz que a natureza do livro didático é complexa porque se situa no entrecruzamento de três gêneros que participam do processo educativo 1) a literatura de catequese; 2) a literatura voltada para o ensino; e 3) a literatura de lazer. No livro *Didáctica Magna*, um dos primeiros planos exaustivos do que seria a escola, o autor Comenius, no Séc. XVII, recomenda confecção de livros “didáticos” especiais para a escola. Isto quer dizer que no momento mesmo em que a escola foi idealizada já se pensava também num livro específico e um designativo para esse objeto (MUNAKATA, 2016).

No âmbito do ensino da música, voltado para os instrumentos cordófonos (p.e. guitarras, vihuelas, violas de mão), se tem-se vários “métodos” para seu ensino no século XVI e XVII, como descreve José Sardinha (2001). Porém, é a partir da Revolução Francesa, e com a criação do Conservatório de Paris, em 1794 que se dá a padronização dos manuais didáticos em música. O referido conservatório

influenciou os principais conservatórios brasileiros e, por tanto, os manuais didáticos usados e produzido em solo nacional (GONÇALVES, 2009).

Choppin (2004) afirma que, tanto em dias atuais quanto ao longo da história, a produção de materiais didáticos apresenta quatro diferentes funções – conjuntamente ou não. A função **referencial** diz respeito ao material didático que traduz o programa – ou uma de suas possíveis interpretações. Torna-se um “depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p.553).

Os materiais didáticos adquirem função **instrumental** quando “se põe em prática métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades que procuram facilitar a apropriação de conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas (*Idem*).

A função **ideológica e cultural** se denota quando o manual se torna um veículo de transmissão de conteúdos para construção de identidade com sentido de aculturar ou doutrinar jovens gerações. Por fim, diz-se da função **documental** que designa quando o material “apresenta um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (*Idem*).

De forma semelhante e em concordância com os textos revisados de Choppin (2000; 2004; 2009), Batista (2000) pontua que os livros didáticos são objetos instáveis e que para se conseguir compreender toda sua complexidade é necessário levar em conta suas funções, os leitores que utilizam estes materiais, a modalidade de relação que se constrói com os leitores e, por fim, as relações nas quais os textos são produzidos, elaborados comercializados e utilizados.

Apesar de, no início do seu texto, o referido autor pontuar que o livro didático é o “impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento do processo de ensino ou de formação” (*Ibidem*, p.534) pontua, também, que uma série de decisões deve ser levada em conta ao pensar e conceituar o manual didático.

A primeira das decisões diz respeito aos **suportes dos materiais dos textos** e a segunda diz dos **processos de reprodução**. Nem sempre os textos são publicados em forma de livros didáticos, por exemplo, um dos primeiros usos de manuais didáticos se deve as cartilhas (pequeno pedaço de papel) que eram

afixadas nas paredes das casas com o intuito de aprendizado do alfabeto e dos algarismos (CHOPPIN, 2009).

Garcia e Ramírez (2016) salientam que, a partir da história da humanidade pode-se entrar em contato com várias formas de se grafar o registro dos pensamentos, das vivências, assim como comunicar e perpetuar a memória. Apontam que já foram utilizados diversos suportes para este registro e dão o exemplo das paredes das cavernas, talas de barro, paredes de edificações, pergaminhos, códices, e papel – que, há 500 anos, é o suporte mais usado.

O advento de tecnologias, a partir da segunda metade do século passado, possibilitou o uso de aparelhos de som, televisores, computadores e, mais recentemente, celulares e *tablets* como recursos de suporte para os textos didáticos. No entanto, recurso didático mais utilizado em sala de aula ainda é o livro didático e a forma mais comum de se utilizar estes “materiais satélites” (p.e. disquetes, fitas k7, aplicativos para celular) são como suporte ao livro didático – o que Garcia e Ramírez denominam de “livro aumentado” (2016, p.381).

Os *links* de sítios virtuais, bem como os *QR codes*, foram definidos, por Heidemann e Garcia (2016), como Objetos Educacionais Digitais (OED) ativos ou passivos. Os OED ativos se referem a quando os materiais digitais propõem ao aluno a execução de alguma atividade tanto de forma direta, como uma sugestão de atividades experimentais específicas; quanto indiretas, como a “apresentação de aplicativos e simulações que possibilitam aos estudantes a realização de atividades, mesmo sem orientações mais específicas neste sentido” (p.281).

De outro lado estão os Objetos Educacionais Digitais passivos, termo que designa os materiais digitais que não pressupõem uma participação ativa do aluno. Exemplifica-se tais objetos como os vídeos explicativos, os textos informativos, as notícias e simulações que não permitem nenhuma alteração em seus parâmetros (HEIDEMANN; GARCIA, 2016).

Um terceiro tipo de decisão refere-se aos **processos de produção** destes materiais. Um conceito chave para se pensar sobre este ponto é o que Willians (1969) denomina tradição seletiva. Este autor enuncia que a cultura de tradição seletiva é o que conecta a cultura viva e a cultura de um período. Em sua construção, Willians (*idem*) demonstra que ao se falar em cultura viva denota-se a cultura de uma época e de um lugar determinados, somente acessível para aqueles que vivem esta época e lugar – os usos e costumes de uma população. A cultura de

um dado período, por outro lado, é sempre registrada, mas na prática esse registro é absorvido por uma tradição seletiva, que nos faz conhecer determinados aspectos de uma época em detrimento de outros – aspectos esses que diferem da cultura vivida. A tradição seletiva implica constantes reinterpretações já que a seleção é constantemente feita e refeita. Tal mecanismo não é realizado unicamente pela educação, mas a esta cabe um papel preponderante, pois, à educação (e à escola), incumbem os processos dos “imperativos didáticos” que são próprios das sociedades humanas (WILLIAMS, 1969; FORQUIN, 1992)

Em concordância ao exposto, Forquin (1992) salienta que a conservação e a transmissão da herança cultural do passado constituem em uma função essencial da educação em todas as sociedades e denomina este processo de “imperativo didático”. Contudo, “é preciso admitir que esta reprodução se efetua ao preço de uma enorme perda ao mesmo tempo que de uma reinterpretação e de uma reavaliação contínuas” (p.29). Tais características são percebidas, também, dada a cultura na qual os manuais didáticos são produzidos e inseridos, a cultura escolar (FORQUIN, 1993).

Segundo Forquin (1993), a escola é um ambiente que possui dinâmicas próprias com ritmos, ritos, linguagem, imaginário, modos próprios de regulação e transgressão além de regime de produção e de produção peculiares. Desta forma pode-se dizer que a cultura escolar consiste no "conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados', sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (FORQUIN, 1993, p.167).

A quarta decisão necessária ao estudar manuais diz respeito aos **modelos pelos quais os livros encenam sua leitura**. Bourdieu e Chartier (2001) dizem que, como a leitura é feita por sujeitos é, também, produto do contexto sócio cultural na qual foi produzida. Neste sentido, as leituras obedecem às mesmas leis que as outras práticas culturais e a própria produção do texto implica em um indício de uma maneira de se ler. Assim, as práticas ao entorno dos manuais didáticos seguem as mesmas leis de outras práticas culturais, estando mais próximas da escola por esta ser a instituição que encerra seu ensino.

Mesmo em populações mais distanciadas dos textos impressos existem situações e necessidades de leitura que não se reduzem à competência de leitores

consideradas como “mercado social” (*Ibidem*, p.238), mas que estão muito enraizadas nas experiências individuais e comunitárias.

O esforço dos produtores de textos didáticos para impor as normas às percepções do seu próprio produto faz com que se selecionem quais são os leitores alvo. As próprias técnicas de grafismo tendem intencionalmente a manipulação da recepção fazendo, desta forma, que exista um valor simbólico sobre aqueles que possuem a “leitura correta” dos textos (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p.241). De fato, para que um produto cultural exista, é preciso que se tenha a crença no seu valor, no seu poder simbólico. Desta forma, aqueles que possuem “a leitura correta” têm grande poder, pelo poder sobre o poder que o livro tem.

Um dos efeitos, salientados pelos referidos autores, decorrente do contato dos sujeitos com a leitura média erudita é o de se destruir a experiência popular e, já que os textos didáticos partem de uma cultura seletiva destrói-se, também, aquilo que, às vezes, não está no que se diz, mas se encontra na forma, na entoação e na corporeidade com que se diz (BOURDIEU; CHARTIER, 2001; WILLIAMS, 1961)

Por fim, destacam-se as **diferentes facetas do livro didático**. Para se pensar neste objeto é também necessário entendê-lo como produto. Batista (2000) afirma, por exemplo, que as editoras usam uma conceitualização que levam em conta fatores socioeconômicos e observa os livros didáticos como “tudo que circula como tal” (p.568). A partir deste entendimento não se diferencia o que é didático e o que é paradidático, mas se leva em conta o que aquece o mercado.

Como aponta Munakata (2012), apoiado em Karl Marx, para se entender o livro didático como mercadoria, é necessário salientar sua função de “mediador das relações sociais”, ou seja, um objeto que serve para realizar as necessidades do ser humano. O livro, assim, é algo que satisfaz as expectativas educacionais, mas para realizar a satisfação dessas necessidades, se vale do valor de troca e das suas determinações.

Assim, o livro didático

envolve uma miríade de pessoas que o realizam como mercadoria: autor, editor, chefe de arte, copidesque, preparador de texto, revisor, diagramador, as várias categorias profissionais de gráficos, divulgador, avaliador, diretor de escola, professor, aluno e pais, só para mencionar as mais óbvias. A produção do livro didático serve certamente para a acumulação do capital, mas onde há o capital, há também o trabalho, os trabalhadores e suas práticas. A mercadoria é a síntese, a cristalização de relações sociais entre os seres humanos, mediados por coisas (...) (MUNAKATA, 2012, p. 63).

Johansen (*apud* GARCIA, 2009) aponta para o fato de que livros didáticos são “caleidoscópios” e que não deveríamos analisá-los apenas por uma única perspectiva. Salienta ainda, que a forma como os percebemos está ligada a quem somos, qual a nossa visão sobre currículo, conhecimento, sobre o processo de ensino/aprendizagem, entre outros fatores. Desta forma adotar-se-á nesta dissertação algumas decisões quanto a conceitualização destes objetos.

A primeira decisão está em usar o termo “manuais didáticos” para dar conta de todos os objetos de nossa análise. Isto se deve ao fato de quando se fala em “materiais” pode-se pensar em qualquer objeto que se utilize de forma didática, ainda que não tenha sido pensado como tal. A palavra “livro”, por outro lado, não dá conta de todo o contingente de suportes que apresentam textos didáticos. Contudo o termo “manual” encerra em si, como atesta o Dicionário Aurélio (2017), um guia, algo que sumariza instruções e que carrega um campo semântico dos processos didáticos.

Para este trabalho, então, entende-se que os Manuais Didáticos são objetos físicos e digitais que dão suporte aos textos didáticos produzidos na cultura escolar e que expressam a tradição de seleção cultural e os imperativos didáticos. Produzido por sujeitos imersos em um contexto sociocultural, este material encena práticas de leitura, bem como formas de apropriação e de utilização enquanto mercadoria.

6.1.1 Os manuais didáticos enquanto materialização da cultura escolar

Neste subitem se olhará mais atentamente para os aspectos de cultura escolar e sua relação com os manuais didáticos. O pensamento de Forquin (1993), exposto anteriormente, leva a entender que existe uma narrativa escolarizada e, ao mesmo tempo, permite identificar elementos dessa narrativa que são provenientes de um produto da cultura escolar: o manual didático.

Somando-se a definição de Forquin (1993), anteriormente exposta, Dominique Julia (2001, p.10) diz que a cultura escolar se dá por

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a

transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (DOMINIQUE JULIA, 2001, p.10).

Porém, de uma forma mais ampla, Dominique Julia (2001) diz ser possível identificar formas de pensar e de agir difundidos no interior das sociedades, “modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização” (JULIA, 2001, p.11). Assim pode-se dizer que a cultura escolar ultrapassa o local das escolas.

Um dos aspectos importantes sobre a cultura escolar é a constituição das disciplinas⁴⁵. Chervel (1990) aponta que as disciplinas são entidades próprias da escola e ajudam a compreendê-la através dos saberes que ela transmite em cada época e em cada contexto. Ao se pensar nas disciplinas, o autor propõe uma estrutura de investigação historiográfica por meio do tripé finalidades-práticas-efeitos.

A partir desse pensamento é preciso levar em consideração três pontos: o primeiro diz respeito sobre qual propósito se constrói uma disciplina já que é por meio delas que se coloca um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa; o segundo ponto diz respeito a como se processam, na sala de aula, os ensinamentos escolares, considerando tanto os professores quanto os alunos; e o terceiro fala sobre os efeitos desta educação medidos tanto pelo fracasso escolar quanto pelos processos de aculturação. O fracasso escolar expõe os aspectos de defasagem das disciplinas, já que “a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos” (CHERVEL, 1990, p. 208).

Em ressonância aos escritos de André Chervel, a sociologia da educação levada a cabo por Bourdieu (2007) se põe a estudar como o sistema de ensino oferece mecanismos para a reprodução das classes sociais, sendo possível dizer que o seu objeto se dá na relação entre reprodução cultural e reprodução social. Desta forma, o desempenho escolar não depende, tão simplesmente, das habilidades individuais, mas, também, da origem social dos alunos.

⁴⁵ Segundo Chervel (1990), a disciplina escolar é um componente curricular que organiza o ensino no interior da escola.

Para Bourdieu (2007) a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá no sentido daquilo que é mais interno ao sujeito até o que é mais externo. Isto quer dizer que por possuírem um ambiente social e familiar que denota uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporam um conjunto de disposições típicas dessa posição – a este conjunto se nomina *habitus*. Desta forma, cada indivíduo carrega uma bagagem social da qual fazem parte o capital econômico (bens e serviços a que ele dá acesso), o capital social (conjunto de relacionamentos sociais influentes) e o capital cultural institucionalizado (formado basicamente por títulos escolares mas também pelo capital cultural incorporado⁴⁶).

O êxito escolar, assim, se dá em função do investimento dos capitais que carregam os indivíduos, principalmente o econômico e o cultural. Desta forma, a escola não é uma instituição que transmite uma forma de conhecimento superior e que avalia os alunos segundo juízo crítico igualitário, ao contrário, ela é reprodutora e legitimadora da dominação exercida pelas classes dominantes (ou reprodutora e legitimadora do arbitrário cultural dominante) (BOURDIEU, 2007).

Ao se pensar nos manuais didáticos em relação à cultura escolar, na perspectiva exposta até aqui, e em concordância com a sociologia da educação defendida por Bourdieu, Apple (1995) diz que os livros didáticos são os responsáveis por formar grande parte das condições materiais para que ocorra o ensino/aprendizagem nos contextos escolares por definirem, frequentemente, qual é a cultura legítima a ser transmitida.

Apple (1995) também afirma que não é a ideologia ou um programa político que limita uma publicação, o que importa para as editoras é a sua lucratividade. Assim, os livros que não são lucrativos, independente de qual assunto trate, são encarados de forma desfavorável. Neste sentido, faz-se mister entender que as condições econômicas, o capital econômico, interferem no processo de produção do manual didático já que determinam sua forma, conteúdo, orientação metodológica e posição no mercado. Em sentido inverso, pode-se dizer que o mercado também influencia na confecção dos manuais didáticos e, por tanto, na cultura escolar.

Pelo exposto, afirma-se que os manuais didáticos representam materialmente a cultura escolar da qual são fruto – e a qual também (re)produzem –

⁴⁶ Formas expressas neste tipo de capital são chamadas de “cultura geral” que dizem respeito aos gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes, domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

e que a partir deles pode-se compreender os processos multifacetados pelos quais se constituem levando em consideração os mecanismos que levam à sua produção, o seu uso, sua finalidade suas práticas e seus efeitos.

6.2 OS MANUAIS DIDÁTICOS EM MÚSICA

Os estudos referentes aos manuais didáticos em música são escassos e raramente apresentam continuidade. No entanto, as práticas correntes da musicologia histórica, bem como de canto gregoriano e, em menor medida, de revitalização da música medieval, informam, atualmente, sobre alguns fatos, ou indícios históricos da musicalidade e do seu registro a partir da antiguidade clássica.

Ao se referir aos manuais didáticos em música, aqui se considera as partituras, os livros e métodos de música, as anotações dos compositores bem como vídeos-aula, revistas de cifras, CDs e DVDs produzidos com fins didáticos, além de materiais digitais que ensejam a aprendizagem de habilidades musicais. Também serão considerados trabalhos acadêmicos que apresentam transcrições para as violas brasileiras já que são uma prática corrente dos violeiros vinculados à academia para a manutenção dos saberes da viola⁴⁷.

Pode-se dizer que pouco mudou em relação ao suporte material que dá lugar para a escrita didática dos manuais de música, em dias atuais, mesmo em contato com manual didático de música em forma digital, ele é, via de regra, editado como se fosse impresso. A seguir uma partitura que acompanha o método digital (em DVD) A Arte de pontear viola de Roberto Corrêa:



Figura 24: A Arte de pontear Viola (2015)

⁴⁷ Apesar do exposto considera-se importante indicar a necessidade de maiores discussões sobre se o processo de se notar música é ou não a confecção de um manual didático. Para este trabalho irá se considerar que a hipótese da resposta positiva a esta questão.

Além dos suportes, outro enfoque possível para entender os manuais didáticos em música se dá pela sua notação, assim, a história dos manuais didáticos em música permeia também uma história da notação musical. Segundo John Sloboda (2008), a existência do letramento musical 1) permite recuperar, som por som, a extensa gama de materiais significativos complexos; 2) estimula a propagação e a migração do material, de modo que mais indivíduos tenham conhecimento; 3) separa o conteúdo de um enunciado de seu contexto, fazendo com que um enunciado seja tratado como uma “coisa em si”; e 4) seleciona alguns aspectos do som para preservá-los e não só materializa a cultura corrente, mais ainda tende a restringir o desenvolvimento da música de algumas maneiras.

Bosseur (2014) comenta que os primeiros documentos da cultura ocidental onde se encontra notação musical datam do séc. III a.C. e provém da Grécia. Esta notação é essencialmente alfabética – as alturas da escala são associadas a letras do alfabeto e parecem seguir duas formas principais:

- Repertórios alfabéticos, numéricos, susceptíveis de serem transmitidos de forma oral e escrita e que pressupõe certa forma de ordenamento;
- Figuras geométricas (pontos, linhas e círculos onde se encontra vários tipos de analogia entre a forma gráfica escolhida e o carácter do elemento sonoro (BOUSSEUR, 2014).

Nos séculos VIII e IX se iniciam processos de notação que encontram permanências até os dias atuais. Pode-se dizer que os conhecimentos vindos da Grécia só nos alcançaram em dias atuais através da cultura islâmica na Europa, mais especificamente na península ibérica, e os desmembramentos decorridos destes contatos. Valéria Gauz e Lena Pinheiro (2010) em estudo sobre o fluxo de informações entre colecionadores escribas e cientistas árabes na pré-institucionalização da ciência entre os séculos IV e XV, demonstram como os mouros conseguiram preservar a cultura helênica por traduzir, desenvolver e ensinar esta tradição – incluindo o que concerne à música.

Até o século IX, o desenvolvimento da notação musical ocidental se deu em relação à necessidade de escrever os cantos litúrgicos da idade média – conhecido

como escrita neumática⁴⁸. Deste período em diante as notas musicais começam a ganhar nomes e alturas específicas e o intervalo de uma oitava é, gradativamente, padronizado com a subdivisão em sete notas (e acidentes), as quais conhecemos atualmente (SLOBODA, 2008; ELLIOT; SILVERMAN, 2015).

Como se trata de uma notação aproximada que servia como recurso mnemônico, escrevendo apenas as inflexões de alturas, para interpretar os neumas, era necessário se ter consciência e convivência com o contexto musical. Por volta do século XII, uma série de mudanças na forma de se notar a musicalidade ampliou, de maneira significativa, seu uso – descontextualizando-o e criando símbolos que se tornaram “entidades conceitualmente estáticas” (SLOBODA, 2008; BOSSEUR, 2014).

A Guido d’Arezzo é atribuída a sistematização e a notação na pauta de quatro linhas. Responsável pelo nome das notas e pelo método de lembrar as alturas (através do hino à São João Batista⁴⁹) Guido é, também, um dos protagonistas do início das tensões entre as virtudes da transmissão oral e o surgimento da transcrição escrita. O sistema neumático espalhou-se pela Europa e foi adotado por toda igreja (*idem*).

Sloboda (2008) informa que, para a notação funcionar fora de âmbitos específicos, precisa se tornar sistemática e confiável a fim de que toda música possa ser construída dentro dessas especificidades. A partir do séc. VII é possível assistir vários desdobramentos das formas de se notar música em busca de maior precisão para uma interpretação correta do que foi grafado⁵⁰.

Sobre o letramento musical no fim da idade média é possível ressaltar, ainda, alguns fatos interessantes. O fim do século XIV assistiu a uma série de confusões inigualáveis, dadas a virtuosidade da notação, em que se afastava do que era esperado musicalmente. Neste sentido, a notação musical ganhou ares

⁴⁸ Segundo Bosseur (2014), os neumas são sinais gráficos, derivados de regras prosódicas, feitos para indicar a inflexão da voz e para a leitura de textos gregos ou latinos e que, no séc. IX, foram levados à música.

⁴⁹ Ao buscar uma forma de padronizar o nome das notas musicais, bem como facilitar a transmissão de conhecimento, Guido d’Arezzo parte do hino de São João Batista para batizar as 7 notas do sistema musical. O Hino é “Ut quant laxis / Resonare fibris / Mira gestorum / Famuli tuorum / Solve polluti / Labii reatum / Sancte Iohannes” Cada sílaba sublinhada acima remetia a altura na qual hoje conhecemos as notas. Apenas a nota *ut* teve o nome alterado para dó no século XVII, a partir de uma revisão deste sistema (SLOBODA, 2008; BOSSEUR, 2014).

⁵⁰ Para uma revisão completa sobre o assunto ver Bosseur (2014).

esotéricos, de ciência musical que protege a música dos não iniciados (BOSSEUR, 2014).

O nascimento da “imprensa” marca o início do renascimento e pontua o próximo passo em relação à mercantilização da música – que viu seu ápice no século XVIII. Com as impressões musicais os autores ganharam maior controle das *performances* musicais e também se caminha para uma padronização da escrita. Atribui-se esta evolução da grafia à gravura com lâminas usada para as primeiras tablaturas⁵¹ (ELLIOT; SILVERMAN, 2015; BOSSEUR, 2014; NOGUEIRA, 2016). Essa padronização coincide, historicamente, com o início da produção de livros pela forma escolar (MUNAKATA, 2006) o que leva a hipotetizar relações entre estes fatos.

Segundo Nogueira (2016), as cordas dedilhadas produziram um sistema de notação que, por sua representação gráfica, constituiu-se em um modelo iconográfico que perdura por séculos, desde os primórdios da imprensa até os dias atuais. Estas formas de notação põem acento sobre como se deve tocar (gesto ou a digitação musical) ao invés de dar informações sobre o que deve ser tocado, como no caso da notação convencional (BOSSEUR, 2014; NOGUEIRA 2016). Entre 1500 até o século XIX se dão as padronizações de elementos e a estilização da simbologia visual que são usados até os dias atuais.

Os autores revisados falam em uníssono sobre o fato dos sistemas de notação gerarem mudanças na própria música. Pontua-se que 1) a música deixou de ser improvisada e começou a ser composta, dado maior valor simbólico que o compositor adquire; 2) na cultura ocidental grande parte da música vocal aspira ter o caráter discreto que o nosso sistema de notação incorpora, por tanto, em alguns aspectos cruciais, a música executada é ‘como’ a música notada; 3) a música começou a ganhar caráter mercantil a partir da imprensa e da notação musical (NOGUEIRA, 2008; SLOBODA, 2008; BOSSEUR, 2014; ELLIOT; SILVERMAN, 2015; NOGUEIRA 2016).

Sobre este último fato, no ano de 1777 na Inglaterra, no contexto dos direitos legais, os compositores se irritaram porque as editoras lucravam mais com a impressão de partituras do que os próprios compositores. Johann Cristian Bach foi

⁵¹ Dada a importância histórica e atual da tablatura para instrumentos de cordas dedilhadas se fará, adiante, um subitem referente a esta forma de notação.

um dos primeiros a ganhar direitos autorais contra as editoras musicais em 1773 (ELLIOT; SILVERMAN, 2015).

A partir do exposto até aqui, pode-se dizer que

Todo conjunto de notação simbólica demanda algum aprendizado, ensejando maior dedicação quanto mais complexidade se encontre em um ou outro sistema de representação gráfica. A notação moderna da música, cujos fundamentos remontam ao período dito renascentista, teve como herança as transformações advindas do pensamento artístico-musical, suas demandas sonoras, acústicas, expressivas, estruturais e formais. Para além de transformações dos códigos de notação, o sistema incorporou signos de representação dos mais variados fenômenos da expressão musical, chegando ao que hoje referimos como notação musical moderna. Diferente das notações mais antigas já encontradas, que se baseavam na escrita verbal grega e incluíam elementos de sua enunciação, a notação incorporada pelo aprendizado musical moderno e, em particular, por aquele institucionalizado, é específica, abrange elementos que se relacionam com seu significado de forma simbólica (representação convencional de seu objeto) e, por essa razão, possui múltiplos aspectos de aprendizado que produziram tratados teóricos da escritura e da enunciação musical. Assim, o sistema de ensino musical foi estruturado a partir de cada um desses aspectos advindos da complexidade de escrita e de representação gráfica da música e, a partir dela, surgiram novas disciplinas interdependentes do sistema de notação (ELLIOT; SILVERMAN, 2015, p. 102 – tradução nossa)

No contexto brasileiro, os materiais didáticos em música se deram num primeiro momento a partir da catequese praticada primeiro pelos jesuítas. Esperidão (2011), afirma que a partir do século XVI havia práticas de ensino/aprendizagem com locais que funcionavam como “escolas” de músicas em engenhos, nas igrejas ou na própria residência destes mestres jesuítas e que estes locais recebiam ajuda financeira do governo.

Curt Lange (*apud* ESPERIDÃO, 2011) encontrou registros documentais que atestam neste período aulas de música que consistiam em desenvolvimento da leitura e manuseio de instrumentos musicais, observação e análise de peças musicais, composição e execução de obras próprias, prática de conjunto e desenvolvimento musical. Como essa educação musical se dava a partir de modelos europeus é possível afirmar, com razoável margem de precisão, que se eram usadas partituras e manuais didáticos.

No século XIX um dos educadores musicais mais proeminentes foi o padre José Maurício Nunes Garcia que fundou um *Curso de Música*, gratuito, que durou aproximadamente vinte e oito anos e formou vários alunos, entre eles Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional, e D. Pedro I, Imperador do Brasil. Neste período Pe. José Maurício escreve o Método para Piano-forte o qual usa para ensinar

seus filhos e alunos⁵². Este método é precedido por um “Compêndio de Música” que aborda aspectos básicos de teoria musical e se segue 12 lições e 6 “*fantezias*” (sic). Os exercícios se caracterizam pela apresentação em dificuldade técnica crescente a serem superados pelos alunos. Esse método já conta com anotação musical que se conhece atualmente (GARCIA, 2000).

O Conservatório Imperial, primeiro conservatório brasileiro foi feito pela iniciativa de Francisco Manuel da Silva, ainda no século XIX. Desde então, a tradição de ensino da música nacional se pauta na tradição dos conservatórios, mesmo com as mudanças ocorridas no início do século XX, tanto científicas quanto nas artes (*Idem*).

Nas escolas de educação básica, nas primeiras décadas do século XX, a presença da música era a partir canções que norteavam a rotina diária, como a que se entoava na hora da entrada, ou do lanche. Assim, a função da música nas instituições que formavam professores revelou-se eminentemente disciplinar, uma vez que apontavam modelos a serem imitados e preservados. (MARTINOFF, 2017)

De 1931 até 1967 demarca-se a força da prática de Canto Orfeônico, que se torna obrigatória e faz com que se produzam cursos para capacitar os professores escolares (num primeiro momento), desdobrando-se em vários âmbitos até culminar com o Conservatório Nacional de canto Orfeônico (que fazia parte da Universidade do Rio de Janeiro).

A partir de 1962 são regulamentados cursos superiores que se voltam para o ensino da música, ora de maneira independente, ora integrado com as outras linguagens artísticas (teatro, desenho geométrico e artes plásticas) (BARBOSA, 2010). Desde então, o cenário da música nas escolas vem se alterando a partir de leis que direcionam seu ensino, o que faz com que os manuais didáticos escolares reproduzam estas alterações e modificam o foco dado para a música em cada um destes períodos⁵³

Essas mudanças foram esquematizadas num quadro sinóptico por Eliane Martinoff (2017). Deve-se levar em conta que o movimento de canto orfeônico se deu entre 1931 até 1967, o chamado de educação musical (com a música sendo

⁵² Interessante notar que Pe. José Maurício nunca teve posse de um instrumento de teclas, usando da viola de arame para seus estudos e para se ensinar música (TABORDA, 2002).

⁵³ Para melhor revisão ver Esperidão (2017) e Martinoff (2017).

ensinada divorciada das outras artes) entre 1962 e 1967, a educação artística de 1971 até 1996 e o ensino da arte a partir de 2004.



Figura 25: Martinoff (2017. P. 84).

Pode-se dizer que os manuais didáticos de música, em território nacional, refletem as práticas que organizam a escola e por elas são organizadas. No plano dos conservatórios, estes materiais seguem por um caminho mais técnico-instrumental enquanto os livros referentes à escola regular permitem ensinos de música de forma mais abrangente e lúdica, independente da formalização técnica e normativa do ensino da música conservatorial.

No próximo item olhar-se-á mais a fundo para a forma de se notar música chamada de tablatura, que possui, historicamente, maior uso por instrumentos de cordas dedilhadas; por tanto, exercem grande interesse para os fins desta dissertação.

6.2.1 Tablaturas

Paralelo ao desenvolvimento da escrita formal das partituras se construiu uma forma de notação muito eficiente para cordas dedilhadas chamada tablatura. Datam da metade do século XV as tablaturas mais antigas encontradas para as cordas dedilhadas, escritas entre os anos de 1464 a 1469.

Este modo de notação é um modelo iconográfico que perdura por séculos, como se viu, desde o início da imprensa (NOGUEIRA, 2008; 2016). Jean-Yves Bosseur (2014) aponta para o fato de que, como os instrumentos de cordas pinçadas se desenvolveram nos meios populares, a prática amadora impôs a necessidade de notações menos abstratas e mais explicitamente associadas visualmente aos instrumentos.

As tablaturas compreendem, de uma forma geral, signos que indicam as alturas segundo sua posição no braço do instrumento e são representadas por números, nas tablaturas italiana e espanhola, ou por letras do alfabeto, na tablatura francesa. As espacialidades de altura da notação convencional (agudo na parte superior) se apresentam nas tablaturas francesa e espanhola e o contrário é verificado na tablatura italiana (BOSSEUR, 2014). Nogueira (2016) aponta que esta última tem “maior classificação iconográfica [pois] reproduz as alturas conforme a representação visual do braço do instrumento: grave em cima e agudo nas linhas inferiores” (p.124).



Figura 26: Tablatura francesa (NOGUEIRA, 2016, p.125)

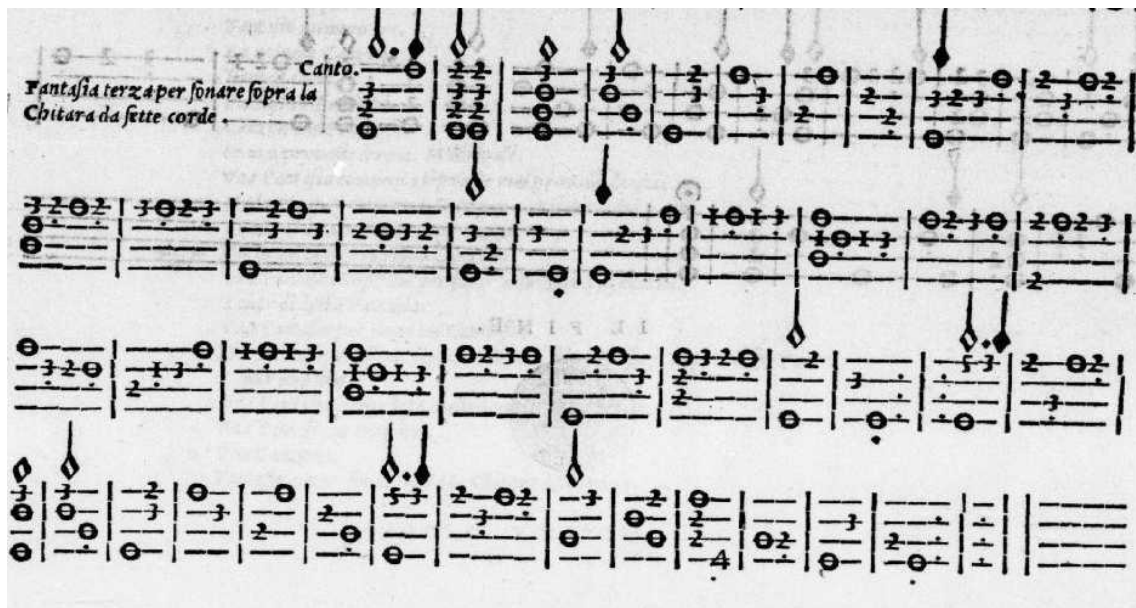


Figura 27: Tablatura espanhola (NOGUEIRA, 2016, p.125).

A musical score for a lute, titled 'Villancico. Iuã vazqz. Orphenica Lyrz. Libro. VI. Fo. clxiiij.'. The score is written on four staves. The first staff is labeled 'Orphenica Lyrz.' and contains a series of notes with rhythmic values. The subsequent staves contain tablature notation, with numbers 0-6 indicating fret positions. The notation is in a historical style, with some notes having flags or beams above them. The text 'Villancico. Iuã vazqz.' is written above the first staff, and 'Orphenica Lyrz. Libro. VI. Fo. clxiiij.' is written above the second staff. The text 'Guarda caualle' is written below the first staff, and 'ro de quien auedes mie do?' is written below the second staff. The text 'Guarda caualle' is written below the third staff, and 'ro de quien auedes mie do?' is written below the fourth staff.

Figura 28: Tablatura italiana (NOGUEIRA, 2016, p.125)

É possível perceber a partir de uma breve análise destas tablaturas, que elas indicam a mesma disposição temporal e os mesmos códigos rítmicos simbólicos da notação convencional, omitindo a repetição imediata de signos iguais que

indicam o ritmo – o que implica, inclusive, em menor comprometimento visual da partitura (NOGUEIRA, 2016).

Indica-se a representação de: 1) alturas a partir da imagem exata referente à localização do local dos dedos no braço do instrumento; 2) durações com codificação similar à notação musical convencional (valor temporal acima dos numerais que indicam o gesto); 3) articulações, utilizando os mesmos códigos da notação musical convencional; 4) ornamentos; 5) digitação de mão esquerda: pontos colocados ao lado dos códigos de alturas em letras ou números; 6) digitação de mão direita: pontos localizados abaixo dos códigos de alturas; 7) métrica a partir mesmos códigos da notação musical convencional; e 8) *rasgueado*: direção do movimento da mão direita (NOGUEIRA, 2016).

Por fim, salienta-se a interessante notação da melodia para a voz (com os números em vermelho) na tablatura italiana. Este fato indica que, provavelmente, o executante do instrumento de corda dedilhada era quem cantaria a canção, prática que ainda pauta a tradição popular.

6.3 OS MANUAIS DIDÁTICOS DAS VIOLAS BRASILEIRAS

Como exposto no capítulo anterior as violas brasileiras descendem de ancestrais como a *viola de mano* e a *vihuela*, tanto que Gisele Nogueira (2008) afirma que as violas brasileiras são violas barrocas. Por tanto, para se falar de manuais didáticos relacionados às violas precisam-se tanger documentos impressos datados desde o período das violas barrocas.

Márcia Taborda (2002) diz que existe registro de um livro, datado de 1536, chamado “*Libro de música de Vihuela de mano intitulado El Maestro. El qual traheel mesmo estilo y orden que um maestro traheria com um discípulo principalmente mostrandole ordenadamente desde los principios toda cosa que podria lograr, para entender la presente obra. Compuesto por Don Luys Milan. Dirigido al muy alto e muy poderoso y inuctissimo príncipe Don Juhan, por l agracia de dios rey de Portugal y de las islas*”. Este manual era para as violas de quatro ordens de cordas ascendentes das violas portuguesas.

O primeiro método para a guitarra de cinco ordens, de autoria do espanhol Luís de Briceño, foi impresso em Paris, o segundo, foi feito pelo português Nicolau Doizi de Velasco, em 1645. Ambos os métodos foram impressos em espanhol e

usando “guitarra” e “viola” como sinônimos. Neste mesmo período há registros do uso da viola por Gregório de Matos, que tangia, construía e cantava seus versos ao som das violas no Brasil (TABORDA, 2002).

Apesar das descrições do uso constante das violas pelos jesuítas portugueses na colônia brasileira, não se conhece manuais didáticos (partituras, métodos, etc.) de violas do período colonial e pós-escravagista brasileiro. Por mais estranhamento que esta informação cause Marcos Holler (2006) comenta que, dos registros da prática jesuítica, pouco sobrou já que:

- a) Existia um regime de repartição das aldeias o que dificultava as práticas musicais, pois os indígenas tinham que trabalhar e não podiam ficar nas aldeias;
- b) Havia restrição às práticas musicais nos colégios e casas da Companhia de Jesus;
- c) Eram proibidos instrumentos, canto polifônico e cantochão nas missões;
- d) Na ocasião da expulsão dos jesuítas do Brasil foram queimados todos os manuscritos feitos por eles; e
- e) Ao contrário das missões na América espanhola, não havia músicos profissionais entre os padres jesuítas que vieram ao Brasil.

Posteriormente ao descrito acima, tem-se um acontecimento histórico que sinaliza grande perda para os registros das práticas nacionais das violas brasileiras. No ano de 1890, o então Ministro da Fazenda, Rui Barbosa, baixa decreto ordenando que se queime todo e qualquer documento relacionado à escravidão. “Depoimentos de negros e de pesquisadores, partituras e poemas sobre lundus, foram indiscriminadamente inutilizados” (CALDAS *apud* NOGUEIRA, 2008, p.65).



Figura 29: A presença do negro na fotografia do século XIX - Pernambuco - George Ermakoff

Um dos manuais didáticos que retrata a prática portuguesa do período acima relatado é de autoria de Manuel da Paixão Ribeiro (1789) e se chama *Nova arte de tocar a viola*. Manual destinado às senhoras, o autor explica que “nova arte” por não haver nenhuma obra de igual valia. É possível que as publicações anteriores sobre violas e guitarras não tenham chegado à Coimbra (cidade do autor) ou que tenham se perdido no incêndio de 1755, de Lisboa (NOGUEIRA, 2008).

Professor de “grammatica” latina em Coimbra, Manuel Ribeiro, este manual, dividido em duas partes, inicia-se com regras para pontear (dividir o braço em pontos, ou casas), sobre como escolher cordas (de tripa ou de arame), como afinar, passando a uma série de considerações sobre os signos musicais, ou seja, cifras, claves, pentagramas – aspectos de escrita musical – e formação de acordes no

braço da viola. A segunda parte, mais prática, se dedica a apresentar escalas musicais, regras para acompanhamento⁵⁴,

Os manuais didáticos para as violas brasileiras começam a ser produzidos a partir da metade do século passado, dadas as práticas de escolarização da viola caipira. Segue um estudo que pretende analisar o conteúdo de materiais didáticos impressos referentes à viola caipira no que tange à sua notação musical – já que, como exposto, um dos processos mais importantes sobre o letramento musical concerne à notação.

6.3.1 Estudo sobre manuais didáticos de violas brasileiras

No intuito de se entender a escrita e a forma de notação dos manuais didáticos para violas brasileiras, bem como seu suporte material, e para qual tipo de viola está escrito, se fez, em primeiro momento, recolha de materiais que representassem as diferentes formas de se escrever e que concebesse uma boa amostra da produção com fins educativos para diferentes violas brasileiras. Foram incluídos manuais didáticos impressos e digitais, dissertações de mestrado, transcrições de partituras, e vídeos-aulas que se encontram em DVD e no sítio YouTube. As dissertações foram incluídas pelo enfoque que dão em notar e transmitir o conhecimento sobre violas específicas do contexto brasileiro – a viola caçara e a viola machete.

Os manuais foram organizados na tabela que segue (as lacunas em branco dizem respeito à quando não foi possível acessar as informações).

	Título	Autor da transcrição	Ano	Tipo de produto	Local
1	Troca de Pares: um estudo sobre escalas duetadas	Braz da Viola	2009	Livro	São Paulo
2	Viola de Cocho: Método prático	Braz da Viola	2004	Livro	São Paulo
3	A Arte de Pontear Viola	Roberto Corrêa	2002	Livro	Brasília
4	Ensaio para Viola Brasileira	Fernando Deghi	2003	Livro	São Bernardo
5	Viola nos sambas do recôncavo baiano	Cássio Nobre	2008	Dissertação	Salvador

⁵⁴ Sobre este método se encontram análises mais elaboradas em Taborda, (2002), Nogueira (2008) e Ruas Júnior (2014).

6	Na trilha da viola branca	Cintia Ferrero	2007	Dissertação	São Paulo
7	Juriti Mineira	Roberto Corrêa	S/D	Transcrição	
8	Nordestina	Adelmo Arcoverde	1997	Transcrição	Recife
9	Pau-Brasil	Zé Guerrero	-	Transcrição	-
10	Forrozal	Marcos Pereira	-	Transcrição	-
11	Copaíba	Zé Helder	-	Transcrição	-
12	Viola Quebrada	Ivan Vilela	-	Transcrição	-
13	Saudade do Cinema Paradiso	Ivan Vilela	-	Transcrição	-
14	A Arte de pontear Viola	Roberto Corrêa	2015	Vídeo Aula	São Paulo
15	Aula de Fandango	Zeca da Rabeca	2016	Vídeo Aula	Paranaguá
16	Aula de Fandango	Brasílio Santos	2016	Vídeo Virtual	Paranaguá
17	Aula de Fandango	Waldemar Cordeiro	2016	Vídeo Aula	Paranaguá

Tabela 1: Manuais selecionados

Como parâmetros para análise consideramos a presença da partitura (abreviada como “part.”, levando em consideração a existência de descrição de digitação e de dedilhado); a presença de tablatura (abreviada como “tab.” levam em consideração qual tipo de tablatura está se usando – italiana ou espanhola) e a existência de sinais de temporalidade das notas. Também se considerou para qual das violas brasileiras se destina o material e em qual afinação; e, por fim, qual o suporte material se deu para estas notações (impresso, digital, impresso que foi digitalizado posteriormente, manuscrito digitalizado, vídeo digital e vídeo virtuais).

Segue uma tabela onde são organizados todos dados escolhidos para análise:

Material	Part.	Digitação e dedilhado na partitura	Tab.	Sinais de ritmo na tablatura	Tipo de tablatura	Qual viola	Afinação	Suporte Material
1			X		Italiana	Caipira	Não descrita	Impresso
2			X		Italiana	Cocho	Canotio Solto	Impresso

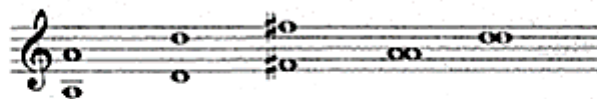
3	X	Dedilhado	X		Espanhola	Caipira	Cebolão D	Impresso
4	X	Digitação e dedilhado	X	X	Espanhola	Brasileira	Cebolão D e Rio Abaixo	Impresso
5	X		X		Espanhola	Machete e Caipira	Natural do Machete, Rio abaixo e travessa	Impresso e digital
6	X	Digitação e dedilhado	X		Espanhola	Caiçara	<i>Intaivada</i>	Impresso e digital
7			X	X	Espanhola	Não descrita	Não descrita	Manuscrito digitalizado
8	X					Nordestina	Natural	Digital (partitura)
9	X	Dedilhado	X		Espanhola	Caipira	Não descrita	Digital (partitura)
10	X	Digitação				Não descrita	Cebolão	Digital (partitura)
11	X	Digitação e dedilhado				Não descrita	Não descrita	Digital (partitura)
12	X	Digitação e dedilhado				Brasileira	Cebolão D	Digital (partitura)
13	X	Digitação e dedilhado				Caipira	Cebolão D	Digital (partitura)
14	X	Dedilhado	X		Espanhola	De Arame	Cebolão D	Digital (vídeo)
15						Caiçara	<i>Intaivada</i>	Virtual (vídeo)
16						Caiçara	Pelo Meio	Virtual (vídeo)
17						Caiçara	Pelo Meio	Virtual (vídeo)

Tabela 2: Conteúdos avaliados

Um dos problemas encontrados na escrita para violas brasileiras é que, por ser um instrumento de cordas duplas, algumas ordens de corda se dispõem em oitavas. Desta forma, quando se escreve partituras para estes instrumentos, é

comum se omitir a oitava aguda dos pares oitavados, deixando subentendida a sua presença. Em Corrêa (2002, p.80), é possível encontrar o seguinte:

Para facilitar a leitura na pauta, faço a opção de não dobrar as notas oitavadas e uníssonas. Assim, em vez de:



escrevo:

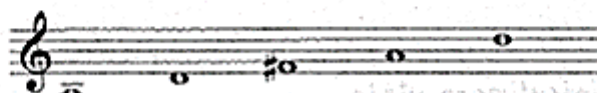


Figura 30: Corrêa (2002, p. 80).

Como o livro *A Arte de Pontear Viola* (Corrêa, 2002) se tornou referência quando se fala sobre este instrumento, é comum se encontrar a forma de escrita proposta pelo seu autor em outras publicações. Contudo, nestes outros materiais não se encontra a mesma instrução descrita. Outro fator de desencontro destas notações, em relação às partituras, é quando o transcritor deseja grafar que o executante toque apenas uma das cordas do par⁵⁵.

As tablaturas escritas para as violas apresentam (desde o sec. XVI) algumas divergências. Encontrou-se nos materiais analisados notação italiana e notação espanhola, porém, poucos apresentaram indicação sobre qual estilo está se usando e, por tanto, precisa se inferir. Alguns, no entanto, apresentam explicação de como entender a tablatura.

A partir da tabela acima pode-se inferir alguns dados. O primeiro ponto a salientar é que, em alguns materiais, não se encontrou descrição sobre qual das violas brasileiras (4, 7, 10, 11) devia-se executar a peça, bem como em qual afinação. Percebeu-se que, quando isso aconteceu, sempre referia-se às violas caipiras na afinação cebolão (Corrêa, 2002, p. 35), ou em Ré maior (D) ou em Mi maior (E).

Percebe-se, também, a alta diversidade das formas de se notar elementos significativos para que se interpretem as peças a contento. Os materiais 1 e 2, por exemplo, não apresentam notação de ritmo nas tablaturas e não possuem

⁵⁵ Esta discussão será abordada mais adiante.

acompanhamento de partitura, bem como se isolam por ser os únicos escritos em notação italiana. Isto leva a pensar o que faz com que o leitor do material consiga inferir qual a rítmica daquilo que se é escrito. Nestes dois casos, junto ao material impresso, vem um CD para que o leitor acompanhe junto a leitura.

Os materiais 3, 5, 6 e 9 utilizam tablatura e partitura combinadas. Como se valem destes dois recursos conseguem dividir os signos necessários à notação musical (p.e. sinais de intensidade, digitação, dedilhado e ornamentos) entre estas duas formas de escrita para os instrumentos de cordas dedilhadas. Ao contrário destes, o material 4, que também apresenta partitura e tablatura, possui estética de notação mais virtuosística. Fernando Deghi utiliza, junto à partitura, o que chama de tablatura rítmica. É possível ao violeiro tocar as peças deste compositor apenas com a tablatura (já que possui indicação e descrição da afinação, da digitação, do dedilhado e da rítmica das notas) ou só com a partitura (que possui todas as descrições necessárias). Isto se dá, pois o autor destina seus “ensaios” tanto ao violeiro iniciante quanto ao músico experiente ao letramento musical.

Cebolão em ré maior
5 4 3 2 1
lá ré fa# lá ré ♩ = 63

Tablatura rítmica

Figura 31: Deghi (2004, p. 24).

Os materiais 7, 10, 11, 12 e 13 apresentam apenas partituras. A transcrição de Nordestina é, destas partituras, a que apresenta menos informações; nela não é possível encontrar digitação, dedilhado, andamento ou mesmo dinâmica. Forrozal e Copaíba não apresentam dedilhado, mas oferecem todos os outros dados

importantes para a sua execução. As duas peças são as que mais se assemelham com partituras utilizadas em conservatórios e universidades para instrumentos eruditos.

As transcrições de Ivan Vilela procuram dar conta de uma prática realizada por ele de forma inovadora na viola caipira. Este compositor e professor da USP pensa no instrumento como executor de contrapontos. Para tanto, sinaliza as hastes das notas para baixo quando é para serem executadas com o polegar, e para cima quando é para serem executadas com os outros dedos da mão direita (12). Porém, para realizar o intento do contraponto de forma mais precisa, o compositor usa as cordas dos pares em separado – fato que encontra paralelo com a execução da viola machete do samba de roda encontrado por Nobre (2008). Desta forma, Ivan Vilela utiliza os sinais de arcada (comum aos instrumentos de corda friccionada) quando quer indicar apenas uma nota do par.

Na figura 32, ao compasso 29 se encontram as arcadas para baixo, que sinalizam tocar só as notas graves da quarta ordem e no compasso 32 as arcadas para cima que querem significar que se toque apenas as notas agudas do mesmo quarto par. Percebe-se, neste ato, a quantidade de elementos dispostos para se notar. Para se notar a prática similar (figura 33), Cássio Nobre utiliza partitura e tablatura combinadas, o que visualmente simplifica o entendimento.



Figura 32: Ivan Vilela (S/D).



Figura 33: Nobre (2008)

No primeiro e o quarto conjunto de sons da figura 4, por exemplo, tem-se a digitação na mesma casa da terceira ordem de cordas, porém no primeiro conjunto se executa as duas cordas do par e no quarto conjunto só soa a corda aguda, inferindo-se que se toca com o polegar (já que a corda mais aguda fica disposta na

parte superior). A única ausência é o dedilhado da mão direita, que poderia ser acrescentado à partitura ou à tablatura. Sobre estas práticas de escrita pode-se pensar sobre qual a intencionalidade da escrita. Enquanto Ivan Vilela escreve para fins de registro e para que algum intérprete à execute, Cássio Nobre escreve para demonstrar o que os violeiros do recôncavo baiano executam.

Sobre as vídeos-aulas: o DVD A Arte de Pontear a Viola de Roberto Corrêa (2015), é um material que procura dar conta de todos os aspectos importantes do ensino da viola. Em workshop na cidade de Curitiba/PR, no qual o subscritor participou, tal violeiro disse que projetou o DVD por perceber que a maioria dos alunos aprendem por imitação e que poucos conseguem deter o letramento musical. Desta forma, Corrêa (2015) apresenta só a parte prática do seu manual publicado em 2002 (3), porém com vídeos que cobrem todas as peculiaridades da mecânica das mãos.

De forma análoga, os mestres de fandango (15, 16 e 17) executam os toques característicos da viola no contexto do Fandango Caiçara. Porém, como os mestres não têm relação habitual com registros escritos de música, o que se coloca em prática, nestas vídeos-aula, é a digitalização pelo processo de imitação criativa.

A partir do estudo aqui relatado, mostram-se as várias formas correntes de se notar para as violas brasileiras e também os conteúdos de ensino contidos nos manuais. Para se pensar nessa diversidade é preciso levar em consideração qual uso se faz para a notação, ou seja, qual a intencionalidade da escrita.

6.4 MANUAIS DIDÁTICOS NA RELAÇÃO COM A CULTURA CAIÇARA

A pesquisa por manuais didáticos dentro da cultura caiçara se trata de tema delicado já que, de forma geral, as transmissões de saberes dentro deste contexto se dão por transmissão oral ou por processos que aqui foram nominados imitação criativa. Dentro do contexto do território do fandango caiçara acontecem, com certa regularidade, oficinas ministradas pelos mestres de fandango que não produzem manuais didáticos para este fim.

Em contrapartida foram encontrados dois manuais produzidos para diferentes finalidades. O primeiro é fruto do projeto intitulado Fandango na Escola que pertenceu ao Festival de Arte na Rede Estudantil (FERA) realizado pela Secretaria Estadual da Educação. Este projeto se deu no ano de 2007 e circulou em

escolas no estado do Paraná. Fruto disto tem-se o manual homônimo que conta com histórias e com a escrita musical das marcas do fandango.

Encontra-se uma primeira parte que conta a história do fandango a partir de personagens, desenhados, que dialogam com o leitor e informam histórias da cultura caiçara. Em segundo momento há uma sessão onde encontram-se representações gráficas de como executar o sapateado e num terceiro espaço tem-se páginas que propõe descrição de como executar, a partir do canto e dos instrumentos musicais típicos do fandango, as modas – como se vê na figura que segue.

A notação usada para o que concerne aos instrumentos musicais é a notação alternativa desenvolvida por Zambonin (2006) apresentada no terceiro capítulo. Esta notação exige que o leitor possua prévio conhecimento para poder operacionalizá-la. Ainda que, na página 33, tenham-se algumas observações sobre como se ler, se mostram pouco eficientes em comunicar o conteúdo musical expresso.

Nota-se, também, que algumas palavras na letra da música possuem as suas últimas letras com tamanho aumentado, o que indica uma extensão maior daquela sílaba. A única forma de atestar isto é ao se ouvir o CD que acompanha o manual. Na última página de Fandango na Escola encontra-se uma mensagem do produtor musical desta mídia que salienta que sua finalidade é produzir o som mais próximo possível dos encontrados no ambiente do fandango para que nuances próprias deste fazer sejam possíveis de serem transmitidas de forma mais didática possível, mas indica ainda que o contato direto com estes mestres transpõe qualquer síntese.

Marca batida do Fandango ...

ANDORINHA

A MARCA BATIDA ANDORINHA FAZ REFERÊNCIA A ESSE PASSARINHO DE CORES PRETA E BRANCA. A LETRA DA MÚSICA CONTA SOBRE O ABANDONO DE UM NINHO EM UM GALHO DE AMORA. DURANTE A DANÇA E APÓS O PASSEADO, OS HOMENS SEGURAM A MÃO DIREITA DAS MULHERES NO ALTO DE SUAS CABEÇAS, PERMITINDO QUE ELAS POSSAM GIRAR DE UM LADO PARA O OUTRO SEM QUE PERCAM O EQUILÍBRIO.

LETRA DA MÚSICA

① QUERO COMEÇAR CANTANDO
QUE AINDA HOJE NÃO CANTEI
OI LARAI LAI LARI LAILAI

② QUE AINDA HOJE NÃO CANTEI AI

③ QUERO QUE ME DÊ LICENÇA
PARA CANTAR O QUE SEI
OI LARAI LAI LARI LAILAI
PARA CANTAR O QUE SEI

④ NESTE MATO NÃO TEM PASSARINHO
PASSARINHO CHAMAVA ANDORINHA
ANDORINHA VOOU FOI EMBORA
JÁ DEIXOU AS ASINHAS DE FORA
DEIXOU OS OVOS CHOCANDO NO NINHO
SUAS ASAS TODAS PARADINHAS
EU PEÇO QUE VOU EMBORA
VOU TE ESPERAR NO CAMINHO
OI LARAI LAI LARI LAILAI

⑤ VOU TE ESPERAR NO CAMINHO

⑥ AS ESTRELAS NO CÉU CORREM
TODAS ELAS EM CARRERINHA
OI LARAI LAI LARI LAILAI

⑦ TODAS ELAS EM CARREIRINHA

⑧ EU TAMBÉM QUERO CORRER
PRO BRAÇO DO MEU BENZINHO
OI LARAI LAI LARI LAILAI
PRO BRAÇO DO MEU BENZINHO

⑨ NESTE MATO NÃO TEM PASSARINHO
PASSARINHO CHAMAVA ANDORINHA
ANDORINHA VOOU FOI EMBORA
JÁ DEIXOU AS ASINHAS DE FORA
DEIXOU OS OVOS CHOCANDO NO NINHO
SUAS ASAS TODAS PARADINHAS
EU PEÇO QUE VOU EMBORA
VOU TE ESPERAR NO CAMINHO
OI LARAI LAI LARI LAILAI

⑩ VOU TE ESPERAR NO CAMINHO

Ô DE CASA!



VIOLAS 1 E 2
MÃO ESQUERDA

VIOLAS 1 E 2
MÃO DIREITA

RABECA
ARCOS



29

Figura 34: SEED (2007 p. 29).

O segundo manual didático encontrado foi produzido por João Triska e Leonardo Cardoso para oficina “Música Raiz – ritmos paranaenses e fronteiriços” ministrada por eles na 25ª edição do Festival de Inverno de Antonina. A última parte deste material se destina ao ensino de peculiaridades do fandango.

Os instrumentos do fandango, exceção feita à viola, estão todos notados de forma tradicional. Rabeca, adufe, caixa e colher estão escritos em partituras correspondentes à notação formal destinada aos instrumentos melódicos (como a rabeca) e aos percussivos (caixa, adufe e colher). Para a notação da viola, os autores escolheram escrever apenas a rítmica dos movimentos da mão direita. Leonardo Cardoso (2017) informou que as instruções sobre como se executar os acordes de mão esquerda foram transmitidas oralmente, por métodos criados por ele, já que não foi possível grafar, a contento, esta expressão.

Outro material encontrado e que não foi elaborado com fins didáticos mas que podem ser usados desta forma é uma partitura da música São João, de Rodolfo Vidal. Este violeiro é natural de Cananéia/SP e produz músicas autorais (tanto instrumentais quanto canções) à viola caiçara. Vidal (2017) informou que contratou

uma empresa, de nome Presto, que trabalha apenas com transcrições, para o intento. Como estas músicas são próprias e não possuem a complexidade de movimentos encontrados nas execuções do fandango caiçara, a empresa optou por usar a notação formal, como se vê:

São João

Rodolfo Vidal

viola
caiçara

Adagio *più mosso* *a tempo*

intro.

3

3

5

più mosso *a tempo* *più mosso*

Figura 35: Vidal (S/D)

Por fim, falar-se-á, brevemente, sobre o livro *Meu Primeiro Livro de Confissão e Comunhão*, datado de 1928, e encontrado por Cardoso (2017) na capela do Divino Espírito Santo da Associação Mandicuera. Cardoso (2017), comenta que este livro contém diversas orações e letras de cantos usados nas *incelências* e *guardamentos*⁵⁶ que a cultura caiçara reproduz ainda hoje.

⁵⁶ Cantos executados especialmente em ocasiões de falecimento.



Figura 36: IRMÃ MARIA (1928, p. 1)

Nas ilhas de Paranaguá e Guaraqueçaba se conta que do início até o meio do século passado havia padres e freiras que os ensinavam o catecismo bem como outras funções católicas, como os cantos do Terço de Maria e as referidas *incelências*, as quais Mestre Aorelio Domingues diz ainda guardar em sua memória.

Percebe-se, nesse contexto, contatos da cultura caiçara com a cultura escolar desde, pelo menos, o início do século passado.

Neste capítulo construiu-se uma definição sobre manuais didáticos para este trabalho e investigou-se a conexão destes materiais com a cultura escolar, voltando a atenção, ainda, para os manuais didáticos em música e, por fim, nos manuais produzidos e/ou utilizados pelo contexto caiçara. A seguir serão abordadas as metodologias usadas para este trabalho.

7 AS VOZES DOS MESTRES

Neste capítulo serão sintetizados pontos importantes abordados pelos mestres de fandango a partir das entrevistas realizadas. Os mestres entrevistados foram Anísio Pereira, Aorelio Domingues de Borba, Brasília Santos Ferres, José Martins Filho (Zeca da Rabeca) e Waldemar Cordeiro. Além destas fez-se as mesmas perguntas para dois músicos envolvidos com o fandango, Isaac Dias e Thauy Cabral. A estes dados se somaram entrevista livre com o também músico Leonardo Cardoso sobre sua experiência com o ensino das técnicas da viola de fandango (oficina para a qual foi produzido manual didático alvo de análise no capítulo cinco).

As perguntas contidas nestas entrevistas foram:

1. Onde você nasceu?
2. Como você aprendeu a tocar viola fandanguera?
3. Que cordas usa em sua viola?
4. Como e quando começou a tocar fandango? E tamanquear?
5. O fandango de hoje é diferente de antigamente?
6. O que um violeiro de fandango tem que saber fazer?
7. Você já ensinou alguém a tocar viola? Como fazia?
 - a. Algum aluno continua tocando?
 - b. Fazia alguma marca na viola para ajudar o aluno a aprender?
 - c. Uma cartilha ajudaria os alunos a aprender a tocar viola?
 - d. As vídeo-aulas que a Lia Marchi fez ajudam as pessoas a aprender viola?
 - e. Porque tem oficina para ensino de rabeca, mas não tem para o ensino da viola fandanguera?
8. Porque no fandango os dedos da mão esquerda mudam separados e na romaria se muda todos os dedos de uma vez? E o boi de mamão?

A partir das respostas a estas questões, bem como de falas que se direcionaram a partir das perguntas, aglutinou-se pontos recorrentes nas falas dos mestres em tópicos, que serão apresentados a seguir.

7.1 LOCALIDADE NATAL E AFINAÇÃO DA VIOLA

Foi possível perceber grande mobilidade nos primeiros anos de vida dos fandangueiros. Anísio Pereira, dentre os mestres entrevistados, foi o único que não nasceu no estado do Paraná. Nascido na região chamada Araçáuba, em Cananéia/SP. Zeca da Rabeca nasceu no Morato, em Guaraqueçaba/PR, tendo vivido, também, na região nominada Rio dos Patos, no estado de Paraná – divisa com São Paulo.

Brasílio Ferres nasceu na Costeirinha, e Waldemar Cordeira em Rio Guaraguaçu, tendo se mudado logo para Ilha da Cotinga – todas pertencentes à Paranaguá/PR. Todos estes mestres residem na Ilha dos Valadares, em Paranaguá, local de nascimento de Aorelio Borba, o mais novo destes.

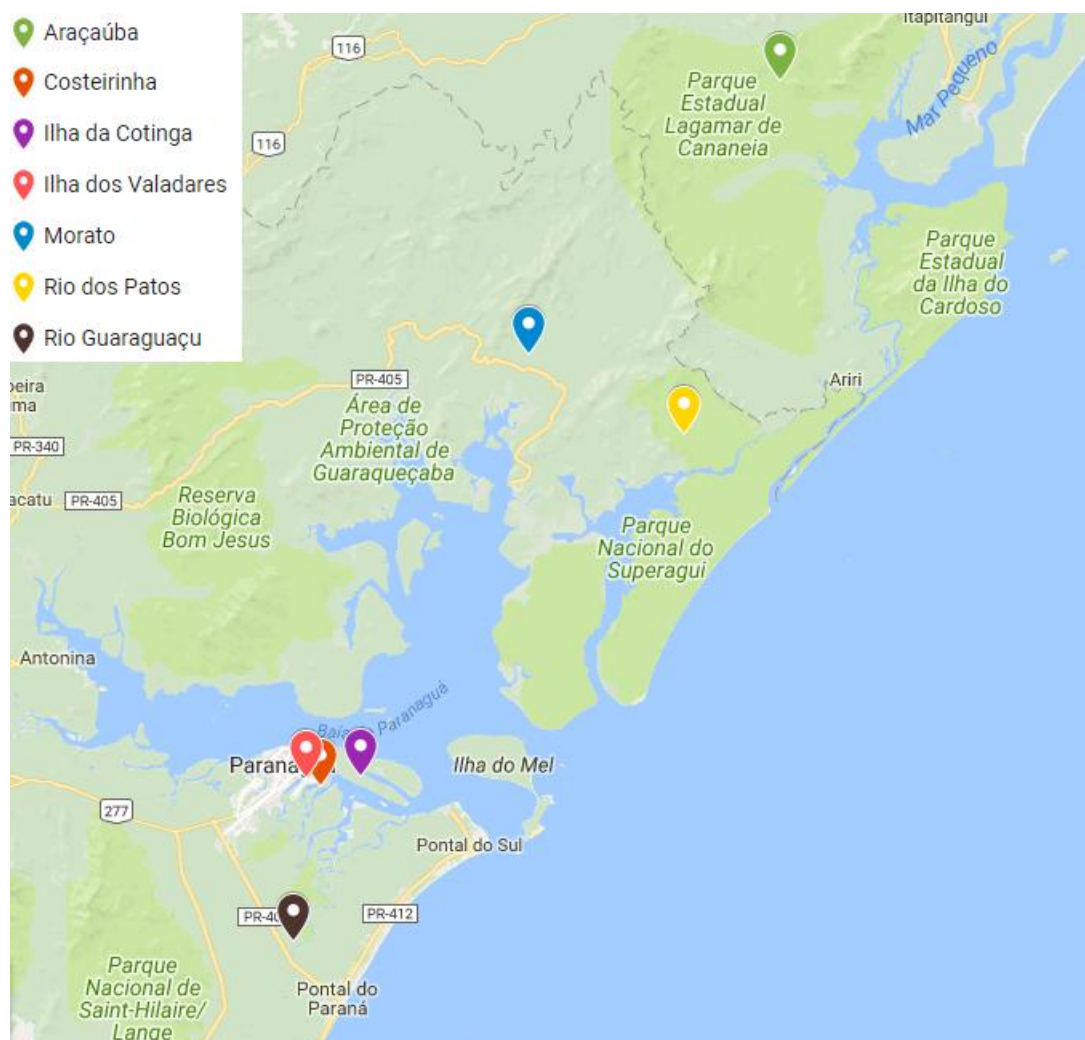


Figura 37: Mapa elaborado pelo autor contendo as regiões onde nasceram os mestres entrevistados.

Nota-se que os mestres Brasília e Waldemar, que executam suas violas na afinação Pelo Meio nasceram na região de Paranaguá, enquanto Anísio e Zeca, que tocam em *Intaivada*, nasceram na região fronteira entre os estados do Paraná e de São Paulo. Aorelio, exceção à esta regra, aprendeu a viola influenciado por seu avô – também nascido em Guaraqueçaba. Pode-se perceber aqui, traços das “linhagens fandanguera” comentadas por Patrícia Martins (2006, p.19).

7.2 ENSINO/APRENDIZAGEM DA VIOLA NO FANDANGO

De uma forma geral, os mestres fandangueros comentam que ninguém os ensinou a tocar seus instrumentos. Seu Zeca diz que “nem os pais ensinavam aos filhos” (MARTINS FILHO, 2017, p.8). Anísio, Waldemar e Brasília explicam que aprenderam com os familiares, mas nenhum deles mencionou algum professor específico e que, como a prática do fandango era muito recorrente, a musicalidade era constantemente lembrada. Saulo (2012) comenta que é muito comum se encontrar a assertiva

“eu aprendi a tocar sozinho, tudo de ouvido, de paixão, de sentimento”. Vale frisar que essa frase é, acima de tudo, uma concepção e um valor que rege muitos violeiros “antigos”, incluindo também os modernos. O sentido de “sozinho” deve ser contemporizado como uma condição em que não há a mediação de professor ou escola durante o processo de aprendizagem. Na verdade, tal frase deve remeter a um sentido mais amplo, inclusive no sentido inverso, pois jamais se aprende sozinho na tradição oral. Nela, a construção do conhecimento é um processo que não prescinde da interação e pertencimento a um grupo social

Os mestres comentaram, também, estudarem a viola escondido, exceção à Aorelio. Zeca acrescenta que sua presença, enquanto aprendiz, não era bem quista quando os mais velhos estavam tocando. A partir do momento que conseguiu executar sozinho a viola, e surpreendeu os mais velhos num fandango, Zeca da Rabeca foi aceito.

Comenta ainda que, num primeiro momento, quando tocava chamarrita, fazia de forma diversa da recorrente entre os fandangueros, movimentando apenas o dedo indicador da mão esquerda. Só posteriormente veio a executar a chamarrita da forma recorrente. Em entrevista o músico Leonardo Cardoso (2017) informou

que, quando teve oportunidade de ensinar a viola do fandango, usou deste mesmo recurso para demonstrar aos neófitos o movimento do dedo indicador.

The image displays musical notation for two instruments: Viola Caiçara and Viola. Each instrument has a TAB (Tuning and Action) system and a standard musical staff. The Viola Caiçara part shows a sequence of chords and single notes with fingerings indicated by numbers 0-7. The Viola part also shows a sequence of chords and single notes with fingerings indicated by numbers 0-7. The notation includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 4/4.

Figura 38: Primeira forma de se tocar Chamarrita de Zeca da Rabeca

Com fins de comparação, escreve-se a seguir como se dá o toque da chamarrita inteiro.

The image displays musical notation for two instruments: Viola Caiçara and Viola. Each instrument has a TAB (Tuning and Action) system and a standard musical staff. The Viola Caiçara part shows a sequence of chords and single notes with fingerings indicated by numbers 0-7. The Viola part also shows a sequence of chords and single notes with fingerings indicated by numbers 0-7. The notation includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 4/4.

Figura 39: Chamarrita

Todos mestres entrevistados participaram de mutirões e relataram um processo similar de envolvimento com a viola. Ainda muito novos, iam para os bailes onde escutavam as músicas e acabavam por adormecer nos bancos. Posteriormente começavam a dançar os bailados e aprender os batidos. Por

intermédio de algum parente, que percebia o interesse e o talento do jovem caiçara, era presenteado com um machete, se desenvolvendo até chegar a tocar a viola caiçara. A maioria deles relatou aprendizado por imitação e estudo individual, estimulados pela vontade de tocar. É perceptível que o baile de fandango funcionava, também, como um coroamento do aprendizado do neófito dado pelo reconhecimento dos músicos mais velhos e que aprender a tocar a viola significa aprender todo o contexto do fandango.

Anísio e Aorelio foram os únicos que relataram ter tido momentos de transmissão mais direta, com um mestre ensinando ativamente. Aorelio relata que Mestre Eugênio às vezes parava para tirar alguma dúvida com os participantes do seu grupo. Anísio Pereira relata a presença de um tio que gostava de ensinar as coisas do fandango para os demais familiares. Curioso é o fato de Anísio ter recebido instruções de fandango concomitantemente a instruções sobre escrita e leitura desse mesmo tio.

O referido Mestre Eugênio faleceu no ano de 2011, quando encerrou as atividades do grupo que levava seu nome. No ano de 2017, os familiares deste mestre, juntamente à Mestre Aorelio, reativaram o grupo, dando principal enfoque de transmissão de modas batidas às crianças. Em campo, pôde-se observar que os ensaios, além de transmitir à rítmica dos tamancos nas modas batidas, criava momento propício de aproximação destas crianças com os mestres – Waldemar, Aorelio e Zeca participaram dos ensaios, além do Mestre Miguel Martins. Percebeu-se que algumas destas crianças, sempre que passavam próximo ao espaço onde se sentavam os músicos, ficavam a lhes olhar as mãos e as expressões.

A partir do ano de 2016 começou-se a produzir instrumentos pelo projeto Artesanias Caiçaras, realizado por meio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) com a Associação Mandicuera de Cultura Popular, selecionado no Edital de Salvaguarda de Bens Registrados, viabilizado pelo IPHAN. Neste projeto foram produzidos instrumentos musicais para distribuição para grupos de fandango, entre os instrumentos estão os machetes, que voltaram a ser objeto de interesse das crianças, inclusive do Grupo Mestre Eugênio.



Figura 30: Grupo Mestre Eugênio com uma das integrantes com machete produzido pelo projeto Artesanias Caiçaras. Foto tirada por Aorelio Domingues.

Mestre Anísio Pereira (2017) afirma que a viola é o principal instrumento dentro do fandango, mas que se consegue executa-lo só com machete. Mestre Aorelio (2017, p. 8) diz que gosta “mais de ensinar viola porque dá mais base, e agora com o machetinho eu vi que o povo já foi em cima do machetinho. Dá pra ensinar o machete porque dá pra cantar e tocar também”. Com o histórico dos mestres realizando seu aprendizado a partir do machete e com o que foi dito e percebido em campo, pontua-se que este instrumento é importante para o processo de transmissão da viola dentro do fandango.

Além dos ensaios do Grupo Mestre Eugênio, percebeu-se a ocorrência de processos de transmissão do fandango dentro da romaria da Folia do Espírito Santo, de forma mais passiva, ou seja, sem momentos em que alguém se dispõe a ensinar, e nas Oficinas de Rabeca que mestre Zeca da Rabeca ministradas na Fundação Cultural de Paranaguá.

Nessas oficinas, além de rabeca, Mestre Zeca sempre está na presença de violas e machetes. Apesar da baixa quantidade de alunos Martins Filho cria algumas adaptações nos instrumentos, como marcação de bolinhas nas casas da viola onde se devem colocar os dedos, com vias a melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Como as aulas ministradas por Zeca se constituem em imitação dos seus movimentos, ao se pedir para que o mestre ensine alguma moda, ele pegará o instrumento e executará a música, sem nenhum recurso oral. Os

demais mestres que relataram já terem ensinado as violas do fandango também relataram não fazer nenhum registro escrito.

Mestre Aorelio (2017), no entanto, diz que para aprender o fandango é necessário “escutar muito, escutar, escutar, pra entender as caídas, né? E tocar, tocar, afinar, afinar, todo dia tá afinando, tocando” (p.6). Quando ensina a alunos, faz exercícios passados de forma oral, a partir do ritmo da mão direita. No dondom, por exemplo, executa a mão direita falando assim:

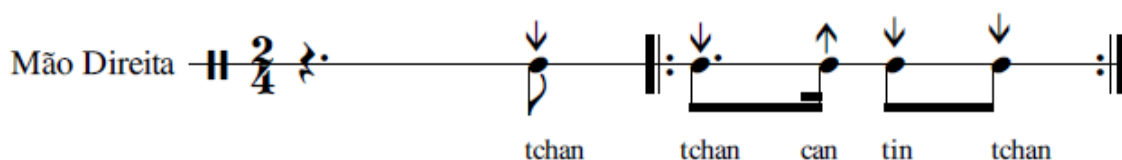


Figura 41: Movimento da mão direita do Dondom

Na primeira demonstração de como reparte este ritmo, Aorelio diz que pede para os alunos só executarem as notas marcadas como “tchan”, dividindo o toque em dois para poder passar ao neófito. Em relação às trocas da mão esquerda, Aorelio diz que não se lembra como aprendeu a tocar, que achava que trocavam os acordes daquela forma porque gente não sabiam fazer direito e que só percebi que era diferente quando viu um músico profissional tentando tocar e não conseguindo. Acrescenta que existe uma forma geral de execução, que se aprende imitando, mas que cada mestre tem suas peculiaridades.

7.3 ASPECTOS IMPORTANTES SOBRE A APRENDIZAGEM

A partir das entrevistas ficou patente a vontade dos fandangueros de que mais pessoas aprendam o fandango. Um dado importante ressaltado diversas vezes, é que para que o ensino/aprendizagem aconteça de forma mais efetiva é necessário haver aprendizes. Apesar da obviedade da constatação chama atenção o fato da recorrência desta fala indicando que estes mestres são procurados poucas vezes com o intuito de se realizar processos de ensino.

José Martins Filho e Brasília Ferres tiveram oportunidade de ministrar oficinas pela fundação cultural da cidade (como já exposto) onde contaram com poucos alunos e destes a maioria eram pesquisadores ou músicos de Curitiba.

“Daqui a pouco vai ter mais fandango em Curitiba do que aqui” disse José Martins Filho (2017, p.4). Mestre Waldemar relata que teve oportunidade de ministrar oficinas na Associação de Moradores da Ilha dos Valadares, mas que estas oficinas logo se extinguiram dada a falta de procura de aprendizes. Brasília Santos (2017) direciona críticas à prefeitura local, que não estimula o interesse de violeiros neófitos. Comentaram, ainda que já ensinaram e conseguiram bons resultados, mas nenhum dos músicos iniciados se apresentam nos bailes de fandango (MARTINS FILHO, 2017; BORBA, 2017).

Uma hipótese sobre o fato deste ensino/aprendizagem não produzir músicos que toquem nos bailes se deve ao fato de que aprender a viola fandanguera pressupõe aprender toda a cultura. Nesse sentido, a cultura é mais do que apenas a música (ou as técnicas da viola caïçara), mas uma identidade dinâmica.

Outros aspectos enfatizados foram a necessidade de se escutar o fandango e o treino individual e sozinho. Todos os mestres relataram que o primeiro contato com esta musicalidade foi a partir de bailes os quais eram levados pelos pais. Aorelio de Borba (2017) salienta a importância desta ação para se conhecer bem o fandango. Nas histórias pessoais dos mestres, todos tiveram momentos de treino sem auxílio de terceiro, “a pessoa aprende sozinho, tem que ter vontade de aprender” (FERRES, 2017, p.2).

Sublinhado por Anísio Pereira e Aorelio Domingues durante o estudo individual é de suma importância se treinar afinar o instrumento. Os mestres também informam a importância de se aprender a formar os acordes básicos do fandango indicando – em uníssono – que a primeira estrutura a se aprender é a chamarrita.

Resumindo, para se aprender a tocar a viola é necessário escutar muito fandango, saber afinar e conhecer as marcas batidas e as bailadas (começando pela chamarrita). Para se ensinar é preciso fazer alguns exercícios para os alunos e mostrar a execução dos toques. Pode-se dizer, também, que aprender a viola do fandango é aprender toda a estrutura que permeia o fazer musical do contexto.

Perguntando-se aos mestres se uma cartilha poderia auxiliar no processo de ensino/aprendizagem estes se mostram favoráveis, pontuando que antes é necessário ter o interesse dos alunos. Os músicos Isaac Dias e Thauy Cabral também se mostraram favoráveis à construção de manual didático, mas pontuaram que vídeos aliados à escrita musical seguida de instrução poderiam ser ainda mais eficazes que só a notação musical.

Mestre Aorelio pontua que é necessário se entender a cultura de forma dinâmica, e que o fandango precisa estar inserido nas práticas culturais dos dias atuais e que, ao pensar na construção de um manual didático é necessário se relacionar, por exemplo, com o celular já que “hoje a gente afina a viola pelo celular, a gente troca modinha por celular... Acabei de mandar uma letra de música pra Cleiton⁵⁷ em Iguape que provavelmente vai arrumar e mandar de voltar” (BORBA, 2017, p. 6).

As vídeo-aulas elaboradas por Lia Marchi (2016a, 2016b e 2016c), acessáveis pelo sítio virtual YouTube, foram entendidas como boas práticas entre os violeiros. Mestre Aorelio mencionou que um caiçara, residente da Ilha do Mel, tem aprendido viola a partir destes vídeos.

7.4 MUDANÇAS NO FANDANGO

Alguns aspectos foram enunciados pelos mestres sobre alterações ocorridas no fandango, entre o tempo dos sítios e o feito em dias atuais. Disseram que, em aspectos de estrutura musical o fandango mudou pouco. Dado o fato da Ilha dos Valadares ser um reduto de ex-sitiantes, ali se concentra mestres de diversas linhagens fandangueiras, assim, sendo possível observar formas distintas de se executar o fandango, tanto no canto e na execução dos instrumentos quanto nos batidos. Via de regra, segue-se a forma de fazer fandango de quem toca viola e canta a primeira voz.

Algumas alterações aconteceram, também, com os instrumentos musicais. A primeira delas diz da construção. Zeca da Rabeca e Aorelio Domingues informam que os instrumentos são melhor construídos hoje do que se fazia tempos atrás. Além do mais não se acham mais as cordas de carretel as quais gostavam de encordoar suas violas.

Waldemar Cordeiro e Brasília Ferres comentaram ter preferência pelas cordas de “carretel amarelo” por manterem melhor afinação e que atualmente usam cordas de viola caipira para suas violas. José Martins e Aorelio Domingues usam também cordas de violão, já que os bordões de suas violas ficam uma oitava abaixo

⁵⁷ Cleiton do Prado, mestre de fandango de Iguape/SP.

dos bordões de Waldemar e Brasília. Mestre Aorelio também comenta que para a primeira corda da viola tem usado a terceira corda da guitarra com bons resultados.

Após viagem para Portugal Aorelio trouxe cordas comercializadas em carretéis, produzidas antigamente em Lisboa, Portugal, doadas a ele José Lúcio Ribeiro do Museu de Odivelas. Apesar de não serem as cordas referidas pelos mestres, mostram como estas cordas aparentavam.



Figura 42: Cordas de carretel portuguesas (Acervo do autor)

Outro fator é a presença de amplificação para os instrumentos e para as vozes, fazendo com que os mestres tenham que se adaptar a estas exigências. Em campo percebeu-se que os fandangos que ocorrem no Mercado do Café e na Casa de Fandango do Mestre Eugênio suscitam desentendimentos, com mestres pedindo para que se aumente muito seu instrumento em detrimento aos outros, por exemplo.

Ainda sobre as tecnologias presentes no fandango atual, Aorelio Domingues gravou e lançou um disco, no ano de 2017, onde contou com a presença de um contrabaixista executando o contrabaixo elétrico e o acústico em suas músicas. Em relação à isso, Aorelio comenta que

hoje a sociedade escuta música médio grave, é tudo TUM TUM TUM e se a gente continuar no médio agudo fica muito distante da realidade das pessoas. Pelo menos a gente tem que colocar um chão pro fandango (...) tá tudo igual, a gente só colocou um chão ali para as pessoas poderem reconhecer aquilo como música – uma música qualquer. É folclore é, é cultura popular, é. Pior coisa é ter um folclore quebrado, fora do tempo.

A partir das vozes dos mestres e de suas experiências, foi possível entender fatores importantes para o ensino/aprendizagem dentro do contexto do fandango caiçara. Nota-se algumas ações relacionadas com a cultura escolar, como por exemplo, a fragmentação do toque da viola com fins didáticos e o encorajamento de se rotinizar o estudo.

No próximo capítulo os saberes dos mestres se somarão aos conhecimentos discutidos anteriormente para se pensar as possibilidades do processo de didatização das violas caiçaras bem como a construção de um manual didático.

8 TRÁFICO DE FARINHA (POSSIBILIDADES E LIMITES DE UM MANUAL DIDÁTICO PARA VIOLAS FANDANGUEIRAS)

Com as discussões até aqui empregadas buscou-se apresentar aspectos concernentes às discussões sobre os caixaras e seus fandangos, sobre as violas brasileiras e sobre os manuais didáticos. Fez-se, também, algumas sobreposições destes temas para relacionar território do fandango caixara, cultura escolar e práticas das violas brasileiras (em geral) e das caixaras (em específico).

A seguir se discutirá as possibilidades de formalização da didatização dos saberes relacionados ao ensino/aprendizagem das violas caixaras, e a pertinência de elaboração de um manual didático como forma de materialização deste conhecimento.

8.1 PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Para se pensar a construção de um manual didático é necessário dirigir olhares atentos a este objeto de diferentes pontos de vista para conseguir captura-lo em sua complexidade. Como possuem várias funções, se prestam as várias leituras e análises, bem como vêm sendo objeto de constantes pesquisas é necessário levar em consideração o que os autores apontam sobre o objeto.

Garcia e Schmidt (2011) reafirmam que manuais didáticos são objetos da cultura escolar, por tanto apresentam algumas características específicas. São organizados por temas ou assuntos que se originam da tradição curricular das disciplinas e pressupõe “atividades com o objetivo de orientar e criar condições para o trabalho dos alunos, em termos de aprendizagem gerais e específicas” (p. 76). Estas peculiaridades existem no intuito de garantir conteúdos considerados obrigatórios para todos os alunos, “dispostos e organizados metodologicamente de acordo com princípios pedagógicos e didáticos” (p. 77)

Aspecto importante a ser levado em consideração para a confecção desses objetos é o contexto social e cultural no qual eles se inserem bem como para qual público se destinam. Em seu artigo que discute a produção dos materiais escolares a partir dos parâmetros de produção sociocultural, Tânia Garcia (2009) aponta que os materiais didáticos reproduzem práticas que permitem a transmissão, não só de conhecimento, mas também das formas de se ensinar.

Neste intuito é importante que, na escrita do material fiquem claras as formas de se transmitir o conhecimento da cultura na qual se insere e também da cultura à qual ela será destinada. Desta forma, pode-se dizer que o material didático pode contribuir para romper a distância entre o conhecimento científico e a experiência cultural e social vivida, buscando-se referências dos dois “mundos” (GARCIA; SCHMIDT, 2011).

Nesta perspectiva os manuais didáticos deixariam de ser objetos de violência simbólica, a partir de um arbitrário cultural dominante, se transformando em materialização da cultura vivida da população para qual este manual é direcionado (BOURDIEU, 2007).

Em concordância com as referidas autoras, Aran (2009) salienta que, os contextos socioculturais, inclusive de cada aluno em sua individualidade, devem ser considerados para a produção de materiais que cumpram adequadamente a função de ensino. O autor salienta, portanto, que para a elaboração de materiais didáticos apropriados é necessário se levar conta os aspectos de:

- a) Coerência com o projeto curricular do contexto pedagógico⁵⁸;
- b) Uso de manuais didáticos de diversas fontes como referência;
- c) Coerência com as intenções educativas, as bases psicopedagógicas e adequação ao contexto;
- d) Rigor científico;
- e) Reflexão sobre os valores que se refletem no manual;
- f) Forma do manual;
- g) Avaliação do uso do manual.

8.2 CULTURA ESCOLAR E CULTURA CAIÇARA

Como analisado nos capítulos anteriores e a partir das entrevistas desenvolvidas no trabalho de campo, pode-se apontar recorrências entre os processos de ensino/aprendizagem próprios da cultura caiçara e aqueles que formam e perpassam a cultura escolar, já que esta permeia o processo de didatização e é base ideológica que estrutura a confecção de manuais didáticos.

⁵⁸ Tradução para centro no sentido de espaço escolar.

A partir da revisão de literatura sobre os processos de produção dos manuais didáticos percebeu-se que um fator importante para a cultura escolar é a chamada tradição seletiva, que seleciona os aspectos culturais de uma época e de um lugar determinados. Esta seleção é perpetuada através das instituições de ensino que, criando-se assim uma cultura escolar (WILLIAMS, 1969; FORQUIN, 1993). No entanto, apoiado em Elsie Rockwell (1986), afirma-se que o espaço onde a cultura escolar se insere não está restrito apenas às escolas, mas que transpassa os seus muros atingindo outras instituições e espaços sociais. Exemplo disto foi o aprendizado do abecedário, relatado por Mestre Anísio Pereira (2017) a partir de lições dadas pelo pai.

Um das características desta cultura escolar é a constituição das disciplinas que possuem finalidades, práticas e efeitos; o que implica dizer que as disciplinas são conteúdos de instrução a serviço de uma finalidade educativa que se processam entre professores e alunos e dos quais se percebe os efeitos através do fracasso escolar ou da aculturação. Assim, uma das características escolares é reproduzir a cultura e a sociedade através de perpetuação de estruturas sociais dominantes. De outra forma, ao se ter consciência destes processos, a escola pode propor caminhos para superar as barreiras sociais e permitir que o aprendizado gere mudanças e gerem outras práticas além das cultas que tem contato com a forma erudita da elite cultural.

Pode-se ainda dizer que esta cultura tem o dever de formar condições materiais para o aprendizado a partir de bens de consumo sendo os manuais didáticos representantes privilegiados por agregar e dar suporte material à todos os processos inerentes à cultura escolar. Por tanto, um manual didático pode representar o intento de alterar as práticas de reprodução social, agregando elementos da cultura vivida e possibilitando acesso para todos os interessados – independente do capital econômico.

As dinâmicas próprias da escola, como selecionar, organizar, normatizar e rotinizar são observadas no contexto caiçara. Gramani (2009) pontuou alguns processos de ensino/aprendizagem de rabeca, dentro do contexto do fandango, que sinalizam práticas recorrentes ao ensino da viola observados em campo nesta pesquisa. As relações pontuadas são:

- a) A aprendizagem de um instrumento da cultura caiçara pressupõe uma apreensão de toda a identidade cultural;

- b) Em contraste com a pesquisa de Gramani (2009) atualmente existem locais e horas exclusiva para se aprender fandango. No entanto, o aprendizado se dá também (e ainda) em momentos não formais (p.e. Folia do Espírito Santo);
- c) É de suma importância a presença de um mestre que dê o modelo a ser imitado. Na sua ausência os mestres têm incentivado a escutar ou ver arquivos audiovisuais de fandango – como músicas em CDs e vídeo aulas virtuais. Tanto Zé Pereira (GRAMANI, 2009) quanto José Martins Filho (2017) relataram essa prática;
- d) No tempo dos sítios as crianças se desenvolviam brincando, quando em mutirão, imitando os mais velhos a fazer fandango. Hoje as crianças são também alvo de atenção dos fandangueros que tem se preocupado em realizar adaptações de instrumentos e tamancos reduzidos que se adequem à eles;
- e) A aprendizagem da viola caiçara, dentro da cultura caiçara, é fruto de imersão nos conteúdos do fandango adquiridos desde a infância;
- f) O treino, através de um processo consciente com intuito de se adquirir habilidades e conhecimentos musicais específicos, é fundamental para o desenvolvimento no instrumento. Processos deste treinamento são o estudo deliberado, a autorregulação, a memorização e as representações mentais (GRAMANI, 2009);
- g) O machete, historicamente, funciona como um instrumento musicalizador e de iniciação à viola do fandango;
- h) Existem práticas de ensino/aprendizagem além da imitação criativa e todos os mestres entrevistados neste trabalho já foram professores em transmissão direta para alunos. Mestre Aorelio, por exemplo, realiza exercícios fragmentados dos toques de viola, evidenciando processos de didatização;
- i) Algumas habilidades e conteúdos enumerados pelos mestres, em relação ao que constitui as atribuições de um violeiro são: escutar fandango, saber reconhecer auditivamente as marcas batidas e as bailadas, saber afinar, saber montar os acordes, praticar repetidamente sozinho.

Como pode-se perceber dentro da cultura caiçara, relacionada à transmissão de conhecimentos musicais para a viola e para o fandango, existem práticas relacionadas à cultura escolar. A Associação Mandicuera tem proposto projetos de ensino das práticas caiçaras como as já mencionadas Artesanias Caiçaras e Orquestra Rabecônica, por exemplo. A primeira se preocupa com a transmissão das práticas de construção de instrumentos e a segunda de grupo musical com características de orquestra de cordas (viola, violino, violoncelo e contrabaixo) junto ao instrumental do fandango.

Esta última prática envolvia a escrita e arranjo de peças musicais do Fandango Caiçara, Boi de Mamão, Folia do Divino, Terço Cantado e *Guardamentos*. Os músicos profissionais que fazem parte deste grupo executam peças escritas que se relacionam intimamente com o fandango – apesar de não se ter escrito para as violas caiçaras. No próximo subitem falar-se-á sobre o Conservatório Musical, Tradição Caiçara, projeto proposto pela Associação Mandicuera.

8.3 CONSERVATÓRIO MUSICAL TRADIÇÃO CAIÇARA

No ano de 2016 a Associação Mandicuera encaminhou um projeto à Lei Rouanet⁵⁹ com o intuito de salvaguardar as práticas instrumentais do fandango a partir da criação do Conservatório Musical Tradição Caiçara (CMTC). Apesar de aprovado⁶⁰ o projeto não aconteceu devido ao fato de não conseguirem captar toda a verba necessária dentro do prazo estipulado. No texto deste projeto tem-se que a primeira iniciativa na sua execução seria locar um espaço físico e adaptá-lo com salas de aula. Além das salas, se faria um estúdio de áudio com compra de softwares e equipamentos para captação e salvaguarda do material dos mestres da cultura caiçara.

Para a execução deste projeto seriam chamados 17 Mestres da cultura que detêm os saberes locais dos toques e cantorias do Fandango, Boi de mamão, Terço Cantado, Folia de Reis e Folia do Divino Espírito Santo para ministrar oficinas de capacitação a 12 músicos profissionais na condição de alunos bolsistas. Essas

⁵⁹ A lei Rouanet é um projeto pelo qual “o Estado se demite da sua responsabilidade de promover políticas culturais, preferindo favorecer através da renúncia fiscal a aproximação entre empresas e agentes da área cultural” (SILVEIRA, 2014, p. 172).

⁶⁰ <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/121789478/dou-secao-1-01-08-2016-pg-12>.

oficinas seriam filmadas por uma equipe profissional de audiovisual que faria registro de vários tipos de toques de viola, melodias de rabeca e canto, entre outros saberes executados pelos mestres.

A esses alunos, em conjunto à coordenação do projeto e à coordenação pedagógica, caberia elaborar uma metodologia para a transmissão formal dos conhecimentos adquiridos, através de partituras e cifras, que auxiliariam no ensino e aprendizagem. O material áudio visual e as partituras seriam arquivados na sede do CMTC para consulta.

O projeto também previa, como resultado, a criação de uma cartilha que tenha método para aprendizagem dessa musicalidade e a sua divulgação em sítios virtuais. Desta forma, a Associação Mandicuera objetivava a manutenção, o registro, a capacitação, a organização e principalmente a difusão da cultura caiçara.

A despeito de não ter sido realizado, o projeto mostra como a população caiçara tem se preocupado com seus processos de transmissão e procuram valorizar os saberes tradicionais localizados nos mestres de cultura caiçara. Como produto das ações do CTMC encontra-se a criação de uma cartilha, fruto da construção de metodologia para o ensino/aprendizagem dos professores.

No próximo tópico serão discutidas as possibilidades de criação de um manual didático para as violas caiçaras.

8.4 MANUAL DIDÁTICO PARA VIOLAS CAIÇARAS

Os processos que levaram à criação de manuais didáticos para as violas caipiras e para a viola de cocho partiram das práticas pedagógicas levadas por novos violeiros. Estas práticas de ensino de violas deram-se em ambientes urbanos e a partir de um contexto social de deslocamento da população chamada caipira para os centros urbanos.

O contexto caiçara se mostra diferente. Apesar da Ilha dos Valadares se localizar muito próxima a Paranaguá/PR, cidade que possui o maior porto graneleiro⁶¹ da América Latina, o fandango não tomou maiores proporções como foi o caso da música caipira. Dentre vários fatores, pode-se que corroborou para isso o fato da música caiçara ter poucos registros fonográficos e não ser comercializada

⁶¹ Graneleiro é um tipo de navio especializado no transporte de mercadorias a granel.

em larga escala – apenas como registros “folclóricos” – além de não se possuir muitos violeiros fazendo uso deste instrumento em atividades profissionais, além dos próprios mestres do fandango.

No entanto, observa-se que os próprios mestres desenvolvem prática de ensino/aprendizagem e que se percebe a vontade por didatizar os processos de transmissão das práticas caiçaras. Assim, serão discutidos quais os elementos seriam importantes de se ter em um manual didático a partir do exposto até aqui. Batista (2000) comenta que é preciso olhar para o livro a partir dos seus suportes materiais, processos de reprodução, processos de produção, modelos pelos quais os livros encenam suas leituras, processos mercadológicos.

Sobre os materiais acredita-se que um manual para as violas caiçaras deva ser tanto físico (impresso) quanto virtual. Os músicos Isaac Dias e Thauy Cabral sinalizaram para a produção de vídeos como forma de ajudar no processo pedagógico. O uso de vídeos já está inserido na prática de transmissão de conhecimentos, como se viu com mestres Zé Pereira e Zeca da Rabeca. Além disso, Aorelio Domingues comenta, ainda, sobre o uso de tecnologias pelos caiçaras, exemplificando com o uso intenso que fazem do celular.

Neste sentido fez-se um protótipo de aplicativo para celular com intuito de ilustração. Pensou-se em um dispositivo que auxilie no aprendizado destas violas e que possa ser acessado tanto por celulares quanto por navegadores como *Google Chrome*, *Internet Explorer* ou *Mozilla Firefox*. O sítio virtual para acesso é http://app.vc/violas_caicaras e o QR Code:



Neste aplicativo constam as seções Início, com instruções de uso do aplicativo; Chat onde se é oportunizado trocas de experiências entre os usuários; Bônus onde se encontra a execução do Dondom e da Chamarrita no machete. Além disto, pode-se encontrar o formato dos Acordes (que estão divididos em tônica e dominante) os sons de cada corda das duas diferentes Afinações bem como vídeos

didatizados das diferentes partes que compõe o toque característico de Chamarrita e Dondom. Para diferenciar as duas afinações encontradas na ilha dos Valadares foram utilizadas fotos dos mestres que tocam nas duas afinações. Para a afinação Pelo Meio mestre Waldemar Cordeiro e para a afinação Intaivada mestre Zeca da Rabeca.



Figura 43: Mestre Waldemar



Figura 44: Mestre Zeca

A confecção deste aplicativo se dá, também, no intuito de permitir uma ferramenta virtual que ponha em destaque a figura e os toques dos mestres, além de ser uma referência visual para o processo de imitação criativa. Além disto, este dispositivo permitiria o estudo deliberado e autoconsciente, a autorregulação, a memorização e as representações mentais já pontuadas como importantes para o ensino/aprendizagem da viola caipira. Poderia auxiliar com áudios e vídeos de músicas do fandango caipira, possibilitando a apreciação desta musicalidade, processo importante para a apreensão do fandango – apesar de não substituir o contato *in loco*. Além disto, demonstrar os toques no machete também abre espaço para que haja aprendizado de crianças ou neófitos mais velhos que se interessem pelo instrumento.

Enquanto processos de produção aponta-se como possibilidade a construção conjunta com mestres como mais indicada para que, em todo o processo, haja aspectos da cultura caipira sendo ressaltados; levando-se em conta que, ao se aprender um instrumento da cultura caipira se supõe apreensão da cultura caipira em geral⁶². Algo a ser considerado neste processo é de como se fazer a escrita musical para as violas caipiras.

⁶² Como o trabalho realizado por Schmidt e Garcia (2011) no qual realização uma produção colaborativa, com alunos, familiares e professores de uma escola para produzirem um manual didático da história de uma cidade da região metropolitana de Curitiba/PR.

De acordo com a revisão feita não existe consenso em como se escrever nem para as violas caipiras nem para as violas caiçaras. Pode-se escrever em partituras, tablaturas, partituras com tablaturas ou tablaturas rítmicas ou, ainda, a notação alternativa de Zambonin (2006). Além destas possibilidades, é possível construir, junto aos mestres, uma forma de se escrever que seja mais contextualizada ao fandango.

Com isso, um manual didático para violas caiçaras pode contribuir para romper a distância entre o conhecimento erudito e a experiência cultural e social vivida, buscando-se referências nestes dois ambientes para que não se destrua a experiência popular bem como a corporeidade e a voz dos mestres.

Apesar das possibilidades que um manual didático levanta para o ensino/aprendizagem da viola, também há alguns limites. Um manual didático, por mais que tenha uma construção colaborativa levando-se em conta os mestres da cultura caiçara, não conseguiria reproduzir os contextos de transmissão e de execução do fandango, já que, na cultura caiçara, a aprendizagem da viola caiçara é fruto de imersão que se começa na infância.

As estruturas musicais recorrentes no fandango só são possíveis de serem aprendidas no seu contexto já que não existe outro ambiente onde aconteça esta reprodução. A apreciação musical relatada como aspecto importante estaria comprometida sem o contato direto com conhecimento vivido pelos mestres.

Pontua-se, por fim, que os processos de seleção que constroem os manuais didáticos, se não tomados os devidos cuidados, podem dar maior visibilidade para certas formas de execução em detrimento às outras, certas “linhagens fandanguieras”, diminuindo a diversidade existente nos vários modos de fazer os toques das violas caiçaras.

9 BAILE DE FANDANGO (CONCLUSÕES)

Na pesquisa realizada fez-se uso de elementos de etnografia da educação buscando compreender como se dão os processos de ensino/aprendizagem da viola caçara dentro do contexto do fandango da Ilha de Valadares – localidade de Paranaguá/PR – e posterior discussão sobre as possibilidades de didatização desses saberes e confecção de manual didático, como forma de materializar esta didatização.

Para tanto, fez-se observação participante e entrevistas com mestres desta cultura para buscar compreender como foram seus processos de aprendizagem e quais as características da transmissão de saberes relacionados à viola do fandango caçara bem como os artifícios empregados por estes mestres enquanto professores.

Além das entrevistas foram vivenciadas práticas da cultura caçara na qual se pôde observar, também, momentos de transmissão de conhecimentos como a Folia do Divino Espírito Santo, as Oficinas de Rabeca do Mestre Zeca e os ensaios do Grupo Mestre Eugênio na Ilha dos Valadares e os ensaios da Orquestra Rabecônica do Brasil em Curitiba. Percebeu-se, com isso, que o fandango caçara é uma cultura dinâmica que faz parte do cotidiano dos seus atores e que os processos de transmissão acontecem, muitas vezes, de forma espontânea, sendo possível, no entanto, observar momentos de ensino/aprendizagem com aspectos mais formais.

A partir desses dinamismos a referida cultura passa por constantes mudanças e, neste sentido, se faz viva justamente por este fato. Apesar dos mestres considerarem um possível fim deste sistema cultural (“pessimismo” expresso nas entrevistas), percebeu-se algumas ações que aconteceram durante os anos desta pesquisa e denotam mecanismos importantes de expressão deste patrimônio. Fatores como reconhecimento de outras regiões brasileiras como pertencentes ao território do fandango, ampliando-o; o uso do contrabaixo elétrico em gravações junto aos instrumentos tradicionais, com a preocupação de soar tradicional e ao mesmo tempo contemporâneo; e a construção de instrumentos com melhores qualidades de construção nos ilustram estas dinâmicas.

Nota-se também, que o próprio fandango, como se mostra hoje é fruto de diversas dinâmicas sócio-históricas contendo, por exemplo, instrumentos descendentes de várias regiões de Portugal somados a um tipo de versejar

mourisco possuindo técnicas de execução que não são encontrados em qualquer outro lugar do país. Denota-se, entre outras coisas, uma manutenção subterrânea de conhecimentos transpassados à região do Lagamar e que se perpetuam e se transformam nas práticas, atuais ou não, deste território.

Contendo, hoje, práticas e espaços mais formais de ensino/aprendizagem de viola bem como espaços não formais, nota-se o fato de que os próprios atores caiçaras sentem a necessidade de se formalizar os processos de transmissão de conhecimento. A proposição de um conservatório musical voltado para as manifestações de cultura popular caiçara (que apesar de aprovado não foi executado) ilustram tal fato.

A principal forma de transmissão das violas fandangueras foi aqui chamada de imitação criativa e possui mecanismos intrínsecos para sua efetivação, como: contato prévio com a musicalidade; imersão na cultura do fandango; treino, através de um processo consciente e autorregulado, importando também a memorização; a presença de um mestre a ser imitado – que não se substitui, mas em sua ausência, pode-se usar vídeos e áudios para o intento. Desta forma, são habilidades requeridas ao violeiro escutar fandango, saber reconhecer auditivamente as marcas batidas e as bailadas, saber afinar, saber montar os acordes e praticar o que foi estudado.

Para se pensar no processo de didatização das violas do fandango refletiu-se baseado nos processos que envolvem e são envolvidos pelo manual didático. Estes objetos estão no princípio da constituição das escolas e foram ideados juntamente com ela, ou seja, em todas as suas dimensões transpassam aspectos de cultura escolar.

Os manuais didáticos, como suportes de escrita didática, com práticas de leitura específicas e formas de apropriação e utilização enquanto mercadoria podem resultar em reprodução de uma estrutura dominante. Assim, para se didatizar o toque da viola a partir de um manual didático é preciso se pensar em formas de escrita que deem conta das técnicas próprias das violas caiçaras e que seja ao mesmo tempo acessível a um público interessado, que é composto por pessoas já iniciadas nos estudos formais de música assim como pessoas não iniciadas nestes estudos. Salienta-se também a importância da reflexão sobre as escolhas dos suportes materiais bem como da intencionalidade de seu uso.

Algumas outras violas brasileiras, como é o caso das violas de cocho, já passaram por processos de escolarização a partir de dinâmicas diferentes e próprias de cada região. As violas fandanguieras também apresentam movimento favorável para tais práticas. Em todo território caiçara se conta com ações como oficinas, grupos e orquestras voltas para a musicalidade deste povo, assim como a gravação de CDs, DVDs e vídeo aulas de mestres e associações.

Levantadas as discussões sobre as possibilidades de confecção de manual didático ainda restam algumas questões que serão respondidas apenas com a prática de construção deste material. Alguns pontos importantes a serem ainda investigados perpassam questões como: como escrever e didatizar a viola caiçara conseguindo abranger as diferentes formas de fazer fandango? De que forma se escrever didaticamente em colaboração com os mestres? Como possibilitar que um manual didático insira o neófito na cultura caiçara? Como escrever de forma que o presente reflita também a história e a cultura do povo caiçara? De que forma é possível aliar o conhecimento e a experiência na confecção de um manual didático?

Outras questões também permearam a construção deste texto e podem nortear futuras pesquisas. Estas questões tratam sobre a diferença entre se escrever música e se escrever com fins didáticos; quais as relações entre o início da escola moderna (séc. XVII), a produção de livros na cultura escolar e manuais didáticos em música; e, por fim, quais são as linhagens fandanguieras e quais as diferenças entre suas musicalidades.

10 REFERÊNCIAS

A ARTE de pontear viola. Direção: Marcelo Barbosa e Ana Lima. São Paulo, SP: Santa Luz, 2015.

ABRAHÃO, M. ARAUJO, R. C. Um estudo sobre experiências vicárias de músicos mediadas pela internet e sua relação com a construção das crenças de autoeficácia. In: *Revista O Mosaico*: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 11, p. 1-123, ago./dez., 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus: 2005.

APPLE, M.W. *Trabalho Docente e Textos*: Economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAN, A. P. *Materiales curriculares*: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Editora Graó, Barcelona: 1999.

ARAÚJO, A. M. História da Viola cabocla. In: *Revista Sertaneja*: 1958. In: <http://www.ntelecom.com.br/users/pcastro4/viola.htm>. Acesso em 18/07/2017.

BARBOSA, V. D. *Análise de livros didáticos para o Ensino Fundamental I*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música). Curitiba, UFPR, 2013.

BARROS, João de. *Grammatica da lingua portuguesa*. Olyssipone: apud Lodouicum Rotorigium, Typographum: 1540.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável. Texto, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, M. (Org.). *Leituras, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB/São Paulo: FAPESP, 1999.

BEZERRA, A. K. G. A pesquisa etnográfica e as especificidades da observação participante. *Revista Eletrônica Vinheta*, v. 1, p. 01-18, 2010.

BORBA, Aorelio D. *Entrevista concedida a Frederico Gonçalves Pedrosa*. Paranaguá: 02/08/2017

BOSSEUR, Jean-Yves. *Do som ao sinal*: história da notação musical. Tradução de Marco Aurélio Koentopp. Curitiba: UFPR, 2014.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (Dir.). *Práticas de leitura*. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BUDAZS, R. Música. In: SANTOS, A. V. dos. *Cifras de música para saltério*. Curitiba: UFPR, 2002. p.18-32.

CARDOSO, B. A. *A viola embaixatriz de Renato Andrade: contextualização das turnês patrocinadas pela Ditadura Militar e ponderações sobre a face caipira do violeiro*. Dissertação. UFMG: Belo Horizonte, 2012.

CARDOSO, L. N. *Entrevista concedida à Frederico Gonçalves Pedrosa*. Curitiba: 02/07/2017.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. Traduzido por Miriam Soto Lucas. In Errio, Julio Ruiz (Ed.). In: *La cultura escolar de Europa*. Tendências históricas emergentes. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva: 2000.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. Tradução: Maria Helena C. Bastos. In: *Revista História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr. 2009.

CORDEIRO, W. *Entrevista concedida a Frederico Gonçalves Pedrosa*. Paranaguá: 03/08/2017

CORRÊA, R.N. *A arte de pontear viola*. 1. ed. Brasília, DF: Três Américas, 2002.

CORRÊA, R. N. *Viola caipira: das práticas populares à escritura da arte*. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORRÊA, J.; GRAMANI, D. Naquele tempo, no tempo de hoje: um panorama do fandango no litoral norte do Paraná e sul de São Paulo. In: CORRÊA, J; GRAMANI, D; PIMENTEL, A. (Org.). *Museu Vivo do Fandango*. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2006.

CORRÊA, J; GRAMANI, D; PIMENTEL, A. (Org.). *Museu Vivo do Fandango*. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2006.

CORRÊA, J. R. O. Entre Valsados e batidos: a dança do Fandango Caiçara nos sítios e palcos. In: *Anais do Encontro Internacional de Antropologia e Performance*. São Paulo, 2011.

DEGHI, Fernando. *Ensaio para viola brasileira*. Vol. 1. São Bernardo do Campo, SP: 2004.

DIAS, Jorge. O Cavaquinho: estudo de difusão de um instrumento musical popular. In: *Actas do Congresso Internacional de Etnografia – Santo Tirso*. Vol. IV, Porto: 1963.

DIAS, S. S. A. *O processo de escolarização da viola caipira: novos violeiros (in)ventano modas e identidades*. São Paulo: Humanitas, 2012.

DICIONÁRIO AURÉLIO. *Manual*. In: <https://dicionariodoaurelio.com/manual>. Acesso em: 20 Jul. 2017.

DIEGUES, A. C.(Org.). Enciclopédia Caiçara, vol. I, *O Olhar do Pesquisador*. São Paulo: Editora HUCITEC-NUPAUB-CEC/USP, 2004.

DIEGUES, A. C. Cultura e meio ambiente na região estuarina de Iguape-Cananéia-Paranaguá. In: CORRÊA, J; GRAMANI, D; PIMENTEL, A. (Org.). *Museu Vivo do Fandango*. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2006.

ELLIOT, D.J; SILVERMAN, M. *Music Matters*. 2 Ed. Nova York: Oxford University Press: 2015.

ESPERIDÃO, N. *Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. Tese. USP: São Paulo, 2011.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

FERRERO, C.B. *Na trilha da viola branca: Aspectos sócio-culturais e técnico-musicais do seu uso no fandango de Iguape e Cananéia*, sp. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música. UNESP: 2007.

FERRES, B. S. Entrevista concedida a Frederico Gonçalves Pedrosa. Paranaguá: 02/08/2017

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação* nº 5. Porto Alegre: 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GARCIA, J. M. N. *Método de Pianoforte*. Revisão de Giulio Edoardo Draghi. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

GARCIA, R. M. G.; RAMIREZ. El Libro Aumentado. In: MENDOZA, M. A. G.; GARCIA, T. M. B.; RODRIGEZ, J. R. *Conferencia Regional para América Latina de la "International Association For Research On Textbooks And Educational Media"* (IARTEM): Colombia, 2016.

GARCIA, T.M.F.B. Textbook production from a local, national and international point of view. In: *X International Conference on Research on Textbooks and Educational Media*. Santiago da Compostela (ESPANHA): 2009.

GARCIA, T. M. F. B. ; ROMANELLI, G. G. B. . "Rituais de delicadeza": contribuições para o debate sobre relações entre pesquisador e crianças na pesquisa etnográfica. In: Romilda Ens; Marynelma Garanhani. (Org.). *Pesquisa com crianças e a formação de professores*. 1ed.Curitiba: PUCPress, 2015, V, p. 203-234.

GARRET, A. *A entrevista, seus princípios e métodos*. Rio de Janeiro: Agir, 1981.

GAUZ, V. PINHEIRO, L. V. R. Fluxo da informação entre colecionadores, escribas e cientistas árabes na pré-institucionalização da ciência, Séculos IV ao XV. In: *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação*. Rio de Janeiro, 2010.

GIORDANI, Ary. Forma, estilo, gênero e engajamento no fandango caiçara: das poéticas às alteridades. In: *Revista Moringa - Artes do Espetáculo*, v. 8 n. 1, jan/jul 2017, p.129 a 144. João Pessoa, UFPB: 2017.

GONÇALVES, S. C. *Conteúdos programáticos para a formação em curso técnico de performane pianística*: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Dissertação. UFG:Goiânia, 2009.

GRAMANI, D.C. *O Aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara*: estudo de caso com os rabequistas da família Pereira da comunidade do Ariri. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música. UFPR: 2009.

GUERRA, L. A. Um olhar sobre a tradição e o moderno nas orquestras de violeiros. In: *Revista da Tulha*, v.2, n.1, USP, jan.-jun. 2016.

GUERREIRO, José Ângelo Rogério. *Pau-Brasil*. Partitura. Ribeirão Preto, 2009.

GULIN, Rogério. Fandango da Família Pereira. In: MARCHI, L.; SAENGER, J; CORRÊA, R. *Tocadores: homem, terra música e cordas*. Curitiba: Palloti, 2002.

HEIDEMANN, D. S. GARCIA, N. M. D. Materiais digitais de livre acesso: analisando o seu papel nos livros didáticos de física. In: *Conferencia Regional para América Latina de la "International Association For Research On Textbooks And Educational Media"* (IARTEM): Colombia, 2016

HELDER, Zé. *Copaíba*. Partitura. S/D.

HOLLER, Marcos T. Por que não foram encontradas partituras da atuação jesuítas na América Portuguesa? In: *Anais do VI Encontro de Musicologia Histórica*. Juiz de Fora: Centro Cultural Pro Música, 2006.

HOLLER, Marcos T. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Texto Descritivo Completo – Fandango Caiçara: Expressões de um Sistema Cultural*, elaborado pela Associação Cultural Caburé, dezembro de 2011.

IRMÃ MARIA. Meu primeiro livro de confissão e comunhão. Editores da Santa Sé Apostólica, 1928.

IVAN VILELA, P. Na toada da viola. In: *Revista USP*, n.64, p. 76-85. São Paulo, Ed. USP: 2004-2005 n.64, Ed. USP, São Paulo, Brasil.

IVAN VILELA, P. *Cantando a própria história*. Tese. USP, São Paulo: 2011.

IVAN VILELA, P. *Saudades do Cinema Paradiso*. Partitura, S/D.

IVAN VILELA, P. *Viola Quebrada*. Partitura, S/D.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

JÚNIOR, C. *Mané da Paz*. Documentário. Curitiba: 1979.

LEAL, Leandro de Souza. *Contextualização do Fandango em Paranaguá em Ilha de Valadares entre os anos de 2000 e 2001*. Monografia (Curso de Especialização em Fundamentos do Ensino da Arte) - Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2003.

LIRA, Mariza. O fandango do Paraná. In: *Diário de Notícias*. Curitiba: 1958.

LOPES, A.M. Batendo o fandango com os folgadeiros de Morretes. In: *O Estado do Paraná*, Caderno Almanaque, 1986.

MARCHI, L.; SAENGER, J.; CORRÊA, R. (Orgs.). *Tocadores: homem, terra música e cordas*. Curitiba: Olaria, 2002.

MARCHI, Lia. *Aula de Fandango*: José Martins Filho. 2016a. In: <https://www.youtube.com/watch?v=7YQrRL7Qotc>. Acesso em: 18/07/2017.

MARCHI, Lia. *Aula de Fandango*: Waldemar Barbosa Cordeiro. 2016b. In: <https://www.youtube.com/watch?v=oLWlQxSNYLc>. Acesso em: 18/07/2017.

MARCHI, Lia. *Aula de Fandango*: Brasília Santos Ferres. 2016c. In: <https://www.youtube.com/watch?v=euPsY8mjsJc&t=487s>. Acesso em: 18/07/2017.

MARTINOFF, E.H.S. *O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade*. Dissertação. UNESP: São Paulo, 2017.

MARTINS, P. *Um Divertimento Trabalhado: Prestígios e Rivalidades no Fazer Fandango da ilha dos Valadares*. Dissertação. UFPR, Curitiba: 2006.

MARTINS FILHO, J. *Entrevista concedida à Frederico Gonçalves Pedrosa*, Paranaguá, em 12/05/2017.

MESTRE, P. *Recolha de Pedro Mestre e a Viola Campaniça*. 2010. In: https://www.youtube.com/watch?v=HMI_mRDUKH4. Acesso 08/10/17.

MORAIS, D. Cinco notas sobre a música e os instrumentos musicais populares em Portugal. In: *Revista da Tulha*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 12–41, jan.–jun. 2016.

MORAIS, M. A Viola de Mão em Portugal (c. 1450-c.1789). In: *Nassare – Revista Aragonesa de Musicología*, XXII. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C), 2006.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. In: *Revista Pro-Posições* [online]. Vol.23, n.3, p.51-66. 2012.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. In: *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set-dez. 2016.

NOBRE, C. *Viola nos sambas do recôncavo baiano*. Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em música. Salvador, UFBA: 2008.

NOGUEIRA, G.G.P. *A viola com alma: uma construção simbólica*. Tese. USP, São Paulo: 2008.

NOGUEIRA, G.G.P. A viola e suas metalinguagens: notação no gesto e aprendizado não formal. In: *Revista Tulha*, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 119–143, jan.–jun. 2016.

OLIVEIRA PINTO, T. O. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. In: *Revista. Antropologia*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 222-286, 2001.

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEDROSA, F.G. A afinação “pelas três” da viola fandanguera da cidade de Morretes/PR. In: *Revista da Tulha*, v.2, n.2, USP, jul-dez. 2016.

PEREIRA, Anísio. *Entrevista concedida à Frederico Gonçalves Pedrosa*, Paranaguá, em 12/05/2017.

PEREIRA, E. M. M. “Breve bibliografia comentada sobre o fandango: de dança brasileira a baile caipara”. In: Alexandre Pimentel; Daniella Gramani; Joana Corrêa. (Org.). *Museu Vivo do Fandango*. 1a. ed. Rio de Janeiro: Associação Cultural Caburé, 2006.

PEREIRA, Marcos. *Forrozal*. Partitura, 1983.

PETITAT, André. Educação Difusa e Relação Social. In: *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 365-377, maio/ago. 2011.

PINTO, Inami Custódio. *Curso de Introdução aos Estudos de Folclore*. Curitiba: Museu Paranaense/Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1983.

PINTO, Inami Custódio. *Fandango do Paraná*. Curitiba: Ed. UFPR, 1992.

PINTO, Inami Custódio. *Folclore no Paraná*. 2. ed. rev. ampl. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Cultura, 2010.

RIBEIRO, Manoel da Paixão. *Nova Arte de Viola que ensina a tocalla (...)*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1789.

ROCKWELL, Elsie. *Etnografia e teoria na pesquisa educacional* In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986. p. 31-49.

ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85)*. Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

ROMANELLI, Guilherme. A rabeca do fandango paranaense: a busca de uma origem utilizando o violino. In *I Simpósio de Pesquisa em Música*. Curitiba, 2005. 1-9.

RUAS JÚNIOR, J. J. P. Nova arte de viola: análise crítica de um tratado setecentista. *Anais XXIV Congresso da ANPPOM*. São Paulo, 25 - 29 de agosto de 2014.

SAHLINS, Marshall. Pessimismo sentimental e a experiência etnográfica, parte II. *Revista Mana*, n. 3(2), 1997, pp. 103-150.

SALES, M. J. Uma orquestra de viola caipira como instrumento de potencialização do processo de ensino-aprendizagem. In: *Revista da Tulha*, v.2, n.1, USP, jan.-jun. 2016.

SANTOS, J. E. T. CARDOSO, L. N. *Música Raiz: ritmos paranaenses e fronteiriços*. Triska Cultural: Curitiba, 2015

SARDINHA, José Alberto. *Viola campaniça: o outro Alentejo*. Lisboa, Tradisom: 2001.

SCHMIDT, M. A; GARCIA, T. M. B. *Recriando histórias a partir do olhar das crianças*. Editora UNIJUI: 2011.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO (SEED). *Fandango na Escola*. Curitiba: 2007.

SEEGER, Anthony; *Etnografia da música*. In: *Cadernos de Campo*, São Paulo, nº 17, p. 238-259, 2008.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO DEPARTAMENTO NACIONAL (SESC). *Violas Brasileiras: Sonora Brasil (2015 – 2016)*. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2015.

SILVEIRA, C.E. *Folclore, cultura e patrimônio: da produção social do(s) fandango(s)*. Dissertação. UFPR, Curitiba: 2014.

SLOBODA, J. A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução: Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOLER, Luis. *Origens árabes no folclore do sertão brasileiro*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995

TABORDA, M. A viola de arame: origem e introdução no Brasil. In: *Em Pauta*, v. 13 - n. 21 – dezembro, 2002.

TRAVASSOS, E. O destino dos artefatos musicais de origem ibérica e a modernização no Rio de Janeiro (ou como a viola se tornou caipira). In: SANTOS, G.; VELHO, G. (Ed.). *Artifícios & artefactos: entre o literário e o antropológico*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo*. 1 ed. 10 reimpr. São Paulo: Atlas, 1987.

ULANDOVSKI, V. Paraná faz festival sem mostrar folclore. In: *O Estado do Paraná*. Curitiba, 1968.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Fandango's Living Museum*. Paris: UNESCO, 2014.

VIDAL R. *Entrevista concedida à Frederico Gonçalves Pedrosa*. Curitiba: 02/07/2017.

VIDAL, R. *São João*. Partitura. S/D.

VIOLA, B. *Viola-de-cocho*. São José dos Campos: Edição do autor, 2004.

VIOLA, B. *Troca de Pares: Um Estudo Sobre as Escalas Duetadas*. São Paulo: Edição do autor, 2009.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

ZAGONEL, Bernadete. Constâncias melódicas do fandango paranaense. In: *Boletim da Comissão Paranaense de Folclore*, Curitiba, PR, v. 4, n. 4, p. 16-20, ago. 1980.

ZAMBONIN, Graciliano. *Breve Análise dos elementos: música, dança e história do fandango paranaense*. Trabalho de graduação apresentado a matéria de projeto de pesquisa do 3 ano de Bacharelado em música popular da Faculdade de Artes do Paraná. Curitiba, 2006.